

Una educación digna desde los derechos humanos y el bienestar

Enfoque y estrategia de educación





Una Educación Digna: desde los Derechos Humanos y el Bienestar

Septiembre 2016

© Educo

Se permite la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento siempre que se mencione la fuente y se haga sin fines comerciales.

Impreso en España

Coordinación y redacción: Mikel Egibar Goikoetxea

Producción: En la producción de este documento han colaborado distintas áreas y todos los equipos país de Educo, quienes cada día convierten en realidad la palabra escrita.

Corrección: Christine Antunes

Maquetación: Elena Martí y Anaïs López

Fotos ©: Educo

Agradecimientos:

Nuestro agradecimiento especial a las siguientes personas por haber proporcionado valiosos comentarios al texto y cuestionamientos que nos han impulsado a nuevas reflexiones: Els Heijnen-Maathuis (Asesora regional de educación en Asia para Save the Children) y Antoni Verger (Geps research centre de la Universitat Autònoma de Barcelona)

Para más información sobre los temas tratados en este documento, póngase en contacto con:

mikel.egibar@Educo.org





Índice

| | |
|-----------------------------------|-----------|
| Introducción | 5 |
| Contexto | 7 |
| Marco conceptual | 12 |
| Enfoque de Educo | 16 |
| El derecho a la educación | 20 |
| Derechos en la educación | 25 |
| Derechos a través de la educación | 38 |
| Marco de actuación | 49 |
| Implementación | 54 |
| Referencias y bibliografía | 55 |



"La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor."

Paulo Freire

Introducción

La educación conforma la columna vertebral del trabajo que realizamos en Educo. Compartimos la convicción de que la educación, siendo un fin en sí mismo, es también el medio idóneo para garantizar el ejercicio de los derechos y el disfrute del bienestar y de una vida digna. Creemos como afirma Delors, que “el ejercicio del derecho a la educación, es un medio indispensable para que niñas y niños desplieguen sus potencialidades, ejerzan sus libertades, puedan agenciarse su propio bienestar y participar en los procesos colectivos orientados a generar cambios favorables al desarrollo humano”. Apostamos así por la educación como eje estratégico, ya que cumple un rol de doble vía canalizando el ejercicio de derechos interdependientes e inalienables.



El presente documento proyecta el modelo educativo impulsado por Educo, su enfoque y estrategia. Para ello, parte de una comprensión propia del contexto realizada desde una posición flexible y atenta a los cambios que suceden en las diversas realidades donde estamos inmersos. Posteriormente presenta sus principales referencias conceptuales, fundamentos teóricos y bases prácticas que van concretando el enfoque institucional que se renueva a medida que la práctica reflexiva es ejercida. Profundiza en el mismo, en los objetivos relativos al ámbito educativo planteados por Educo en su Plan Estratégico 2015-2018 y se detiene en sus principales componentes dotándolos de la atemporalidad que requieren.

Diseña a continuación los componentes básicos de toda actuación educativa a nivel institucional y traza finalmente un plan de implementación basado en cuatro amplios ejes de acción.

Su propósito se fundamenta en la necesidad de construir una comprensión común acerca de la educación, que parta de una base conceptual compartida y pueda ser confrontada con la práctica. No pretende ofrecer una serie de pasos metodológicos u operativos que puedan repetirse mecánicamente sino incitar una reflexión profunda y sosegada que pueda modificar la práctica que realizamos, generando a su vez nuevas reflexiones que abran un ciclo ininterrumpido de reflexión-acción. Establece en cambio, una serie de líneas y componentes básicos comunes lo suficientemente flexibles como para poder aportar coherencia a nivel global y preservar la pertinencia a nivel local. Buscamos ser identificados mediante este enfoque y líneas estratégicas de acción así como aprender y mejorar como institución a medida que las vamos poniendo en práctica.

Tenemos la convicción de que la acción educativa es irremediamente reflexiva y crítica, y precisamente a través de este documento Educo pretende construir una reflexión en voz alta sobre la educación en la que cree y quiere impulsar para alcanzar ese mundo con el que soñamos y perseguimos; *un mundo donde todas las niñas y los niños disfrutan plenamente de sus derechos y de una vida digna.*

Contexto

Las niñas y niños viven con sus derechos profundamente mermados.

La legislación reconoce los derechos de la niñez en prácticamente todos los países del mundo y sin embargo las niñas, niños y adolescentes siguen sin poder ejercerlos, ni disfrutarlos. Esta constatación asoma con contundencia tras la realización en 2015 de 11 análisis situacionales de los derechos de la niñez (ASDN) en sendos países¹ donde Educo está presente.

El modelo de desarrollo que ha imperado en los últimos 50 años, centrado en el crecimiento económico en lugar de en las propias personas, no ha hecho más que agravar esta situación: la inequidad ha alcanzado límites insostenibles e inhumanos; en lo material, ocasionando que más del 50% de la riqueza mundial quede en manos únicamente del 1% de la población²; dejando la economía en manos del mercado o de las máquinas que ya son responsables de más de la mitad de las transacciones bursátiles; en lo relativo al reconocimiento, cuando la inequidad de género sigue sin alcanzarse; cuando progreso sigue significando eliminación³ para muchos pueblos indígenas; y, en lo referente a la libertad cuando el desarrollo íntegro de las capacidades humanas sigue siendo negado a tantas personas, impidiendo su bienestar y su sentido de la dignidad.

El medioambiente sigue siendo objeto de saqueo y destrucción. Varios estudios afirman que hemos iniciado la sexta extinción masiva de la historia⁴. Ya no cabe ninguna duda sobre la responsabilidad humana en el cambio climático y tampoco sobre cómo este está afectando nuestro bienestar y nuestras posibilidades de desarrollo sostenible y armónico. El Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente afirma que *nos hemos acercado a varios umbrales críticos mundiales, regionales y locales, o los hemos superado. Una vez que se hayan cruzado esos umbrales, es probable que ocurran cambios bruscos y posiblemente irreversibles en las funciones que sustentan la vida del planeta, que traerán importantes consecuencias negativas para el bienestar humano.*

Vivimos cada vez más alejados de la naturaleza y de su esencia en nosotras y nosotros mismos. **Más del 50% de la población mundial vive en ciudades** y, según datos de la ONU, este porcentaje alcanzará el 66% en 2050. La población mundial sigue además aumentando y con ella crece nuestra capacidad y ansia de consumo. *Nuestra cultura*, en palabras de Tim Jackson- *se funda en un insaciable apetito por la novedad, que es el aspecto simbólico de los objetos.* Este apetito, *esta clase de comportamiento* -afirma Bauman- *resulta indispensable para conservar la buena marcha de*

1 Educo ha realizado estos ASDN en: Bangladesh, Benín, Bolivia, Burkina Faso, Camboya, El Salvador, Filipinas, Guatemala, India, Nicaragua y Mali. En 2016 tiene previsto realizar un ASDN en Perú.

2 Oxfam International (2016). *Una economía al servicio del 1%*. 210 informe de Oxfam. Oxford. Reino Unido.

3 Survival International (2007). *Progress can kill*. Published by Survival International. London.

4 Dirzo, R. et al (2014). *Defaunation in the Anthropocene*. Science. Vol. 345, Issue 6195, pp. 401-406.

nuestro tipo de economía, **la economía consumista**⁵. Además, las barreras para enfrentarlas – como sostiene más adelante- son enormes y *nada, excepto alguna clase de genuina "revolución cultural" servirá para enfrentarlas. Y por muy limitado que parezca el poder del sistema educativo actual – que se halla él mismo sujeto, cada vez más al juego del consumismo-, tiene aún suficiente poder de transformación para que se pueda contar entre los factores prometedores para esta revolución*⁶.

Precisamente a nivel educativo, estamos inmersos en un período clave para la evolución de la situación educativa mundial. En 2015 finalizaba el plazo para el cumplimiento de los Objetivos de la Educación Para Todos (EPT) y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). En su evaluación se reconoce el avance en las metas que fueron propuestas y se valora la capacidad que han tenido para incidir en las prioridades de las agendas internacionales, sin embargo, se constata igualmente que este avance sigue reflejando profundas desigualdades y que hemos fracasado en el cumplimiento integral de los objetivos, así como de gran parte de las metas que fueron acordadas en el año 2000⁷. Además de la falta de recursos, queda patente la insuficiente voluntad de los Gobiernos en cumplir su compromiso con la educación. Más aún cuando este compromiso se ve profundamente condicionado por el discurso economicista que prevalece a nivel internacional, dominado en el ámbito de la educación por la creciente influencia de la teoría del capital humano.

En septiembre de 2015, una nueva agenda educativa fue consensuada fijando un objetivo común para el *Marco de Acción: Educación 2030*⁸ y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: **Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos**. Este único objetivo general viene acompañado de 7 metas y de 3 medios de implementación que deberán alcanzarse en los próximos 15 años. Algo a lo que como organización internacional también apuntamos. Tras el avance habido en los últimos años en términos de acceso, la nueva agenda, en sintonía con el objetivo estratégico de Educo, centra su atención en la calidad y logros pertinentes de aprendizaje y se orienta con mayor claridad hacia la inclusión y la equidad.

A día de hoy, sin embargo, según datos de la Unesco⁹, 58 millones de niñas y niños en edad de cursar la primaria siguen estando fuera de la escuela -un tercio en África Occidental y Central-, y 63 millones en el caso del primer ciclo de educación secundaria. El acceso, a pesar de ser el factor que más ha mejorado a lo largo de los últimos años, sigue siendo un problema irresuelto que habrá que encarar, enfrentando los principales obstáculos y sus causas más profundas.

5 Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Ed. Paidós. Bauman afirma que "a causa de este apetito, que está ya muy profundamente arraigado y para el cual hemos sido adiestrados en forma agresiva, nos hallamos en una situación en la que, de modo constante, se nos incentiva y predispone a actuar de manera egocéntrica y materia-lista".

6 Ídem.

7 Unesco (2015). Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. *La educación para todos, 2000-2015: Logros y desafíos*.

8 Los elementos esenciales de este marco fueron acordados en la *Declaración de Incheon* en la República de Corea en mayo de 2015 y fija una visión más completa de la agenda educativa para los próximos 15 años.

9 Instituto de Estadística de la Unesco y Unicef (2015). Subsana la promesa incumplida de la Educación para Todos Conclusiones de la Iniciativa Mundial sobre los Niños Sin Escolarizar. Montreal: Instituto de Estadística de la Unesco. <http://dx.doi.org/10.15220/978-92-9189-165-8-sp>

Se ha visto además que la mejora observada se estancó en el año 2007-2008 lo cual sugiere que más que una prioridad fue una posibilidad.

Países en los que trabajamos como Bangladesh, Burkina Faso, India o Mali siguen superando el medio millón de niñas y niños fuera de la escuela. Y estas cifras serían aún más elevadas si consideráramos la preprimaria y la secundaria donde se concentran las principales brechas en cuanto al disfrute equitativo del derecho a la educación. En el departamento guatemalteco del Quiché, por ejemplo, el 67,7% de las niñas y niños siguen sin tener acceso a la educación preprimaria¹⁰. En Mali, donde más de la mitad de las niñas y niños del país siguen sin tener acceso a la escuela, datos de 2006 revelan que únicamente un 6% de las niñas y niños entre 3 y 6 años estaba escolarizado¹¹.



A esto debe añadirse que en ambos segmentos el **sector privado está ganado protagonismo y ello conlleva a menudo la ampliación de la inequidad**, afectando muy especialmente a las niñas¹², a niñas y niños pertenecientes a minorías étnicas y con diversidad funcional¹³. *El fenómeno de la educación como empresa atractiva* -afirma Kishore Singh, Relator Especial sobre el derecho a la educación en su informe de septiembre de 2014- *está adquiriendo proporciones alarmantes, con escaso control de las autoridades públicas. El sector de la educación* -sostiene más adelante- *está experimentando una reestructuración, orientándose cada vez más hacia la obtención de beneficio y la transacción comercial y hacia el establecimiento de objetivos por parte de intereses comerciales privados*¹⁴. La privatización educativa obliga a las familias a pensar en las posibilidades de máximo retorno de la inversión realizada y considerar también el largo plazo. Ello sitúa a familias con escasos

10 Educo (2015). *Análisis Situacional de los Derechos de la Niñez en materia de educación en los municipios de San Pedro Jocopilas, Santo Tomás Chichicastenango, Chiché y Santa Cruz del Quiché*, Departamento del Quiché. Guatemala.

11 Educo (2015). *Analyse Situationnelle des Droits de l'Enfant dans le Cercle de Ségou-Mali*. Mali.

12 CEDAW (2014). *Privatisation and its impact on the right to education of women and girls*.

13 Romañach, J. y Lobato, M. (2005). *Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano*. Foro de Vida Independiente.

14 Naciones Unidas (2014). Asamblea General. A/69/402. Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación Kishore Singh. Periodo de sesiones 69 del 24 de septiembre de 2014. Tema central: La privatización de la educación.

recursos ante la dura tesitura de tener que elegir quién de sus hijas e hijos puede disfrutar del derecho a la educación o al menos qué tipo y grado de educación reciben unas y otros. Ahora bien, por un lado, las decisiones familiares siguen viéndose influidas por los patrones de género imperantes y por otro, el mercado de trabajo sigue estando profundamente marcado por ellos. Ello desemboca en una fuerte discriminación negativa hacia las niñas y por supuesto afecta, no solo a sus “vidas escolares”, sino al disfrute del derecho a la educación a lo largo de la vida y al resto de derechos asociados a la misma. En algunos países, sin embargo, esta tendencia está siendo modificada, afectando el abandono prematuro y la no escolarización más a los niños que a las niñas, sin que ello altere, no obstante, los patrones de género.

Las mayores brechas continúan estando en la calidad y equidad educativas ya que por un lado el acceso a la escuela no es garantía de aprendizaje y por otro, tampoco lo es para todas y todos por igual. El aprendizaje se da por sentado por el mero hecho de asistir a la escuela, aunque en realidad, es algo que habitualmente se descuida en ella. Ello se traduce en que más de 250 millones de **niñas y niños no están adquiriendo los conocimientos básicos**. La mayoría viven en países empobrecidos, en situación de conflicto, en zonas remotas, son niñas o tienen diversidad funcional.

Se constata una vez más que el **principio de la no discriminación** sigue sin ser respetado, siendo la población más vulnerable la más afectada. A ello contribuyen la falta de una formación docente de calidad, tanto inicial como continua; la falta de materiales educativos adaptados e inclusivos; el deficiente estado de infraestructuras existente; la insuficiente financiación educativa en los sectores centrales y descentralizados de las distintas administraciones educativas así como la falta de coordinación entre las mismas; y, la falta de oportunidades de participación en los espacios educativos de las familias, de las comunidades y de las propias niñas y niños.

Ello representa la obligación del Estado en relación a la protección, defensa y provisión del Derecho a la Educación. **La no aplicación del marco legislativo queda así patente y se da en un clima de impunidad y carencia de rendición de cuentas**. A esta dejación de responsabilidades por parte de los titulares de obligación, debemos sumar otros elementos de profundo anclaje sociocultural, como son las diversas normas sociales, patrones y creencias culturales que conllevan prácticas nocivas y que amplían las brechas de la discriminación. Esto se traduce en el alto índice de abandono escolar de niñas forzadas a contraer matrimonio, evidenciado en los datos que muestran, entre otros, países como Benín¹⁵ o Bangladesh. También se refleja, en el caso de Burkina Faso¹⁶, en el hecho de que el 66% de personas con diversidad funcional no cuenten con ningún nivel de instrucción y solamente el 16,5% hayan alcanzado la primaria.

Los centros educativos no siempre logran ser aquellos lugares seguros, sanos y protectores que deberían ser para las niñas y niños. Diversos grupos focales realizados por Educo, como parte de

15 Educo (2015). Analyse Situationnelle des Droits de l'Enfant au Bénin dans les Départements du Littoral, de l'Ouémé et du Borgou. Bénin.

16 Educo (2015). Analyse Situationnelle des Droits de l'Enfant au Burkina Faso dans la province du Yatenga Burkina Faso.

la Alianza ChildFund, en Bangladesh¹⁷ o El Salvador¹⁸ muestran que **la violencia** está tan presente en sus vidas, tanto en escuelas como en hogares, que prácticamente queda naturalizada; la cultura de la violencia impregna la cotidianeidad. Y esta realidad no es distinta en los demás países en los que estamos trabajando; tomando por caso el ejemplo español, un reciente informe realizado por Educo en la que se incorpora la visión de las propias niñas y niños sobre el fenómeno de la violencia, evidencia que “cerca de la mitad percibe un elevado riesgo de sufrir violencia y malos tratos en la escuela, siendo la violencia escolar un fenómeno que parece preocupar sobre todo a los chicos de mayor edad”.¹⁹ Confirma por tanto que la escuela no siempre es un lugar seguro y sin embargo, las niñas y niños entrevistados reivindican más adelante en el mismo informe, el papel de la educación y la sensibilización como herramienta de cambio, de sus propias vidas y de la sociedad. Introducen con ello, una diferenciación fundamental entre escuela y educación que Educo asume a lo largo de todo el documento.

Finalmente, ello nos introduce precisamente en otro de los elementos descuidados por la educación, dar voz y prestar la debida atención a lo que las niñas, niños y adolescentes manifiestan. Los análisis situacionales de derechos realizados por Educo reflejan dramática y constantemente esta realidad: **las niñas y niños son ignorados**, su capacidad de opinar y decidir sobre sus propias vidas les es sistemáticamente arrebatada.

Todo ello, tiene consecuencias que trascienden la dimensión educativa e impactan en todos los aspectos de la vida de niñas, niños y adolescentes y requiere por tanto un abordaje holístico y multisectorial. Ante esta realidad, sin embargo, nuevas voces y nuevas experiencias surgen avanzando a contracorriente y con fuerza. Los movimientos sociales encuentran nuevas formas de organización, se apoyan en una amplia conectividad a nivel global y alcanzan mayores impactos y transformaciones. Diversas comunidades y sociedades están suscitando profundos cambios culturales gracias a cosmovisiones que ofrecen visiones alternativas de la vida y el desarrollo como el *sumak kawsay*. Voces que encuentran eco en una reivindicación global sustentada por movimientos como el de *decrecimiento*, o de promoción de una *vida lenta* e iniciativas que evalúan el bienestar de las personas teniendo en cuenta la felicidad y la calidad de vida. Tenemos más opciones de aprendizaje que nunca, hay mayor conciencia y sensibilidad respecto al medioambiente y las injusticias sociales. **Por ello, para consolidar un cambio radical y que este incluya a todas las personas, es más necesario que nunca persistir en la reivindicación y promoción de una educación digna: una educación basada en los derechos humanos y el bienestar**²⁰.

17 Educo (2015). *Child Rights Situation Analysis (CRSA) in Bangladesh*. Bangladesh.

18 ChildFund Alliance (2015). *Small voices, big dreams*. Disponible en: <http://www.childfundalliance.org/docs/SVBD-Global-Report.pdf> [27 de abril 2016]

19 Educo (2016). *Érase una voz...Lo que opinan niños y niñas sobre la violencia*. Educo. Barcelona.

20 Siguiendo a Bradshaw (2007) entendemos por bienestar infantil la realización de los derechos de la infancia y de las oportunidades para que cada niña y niño pueda ser y hacer aquello que valora, a la luz de sus habilidades, potencial y talentos

Marco conceptual

Educo comprende la educación como un derecho intrínseco al ser humano, inherente a todo el ciclo de vida y que posibilita y refuerza la realización de otros derechos. Más allá de una visión desarrollista que asocia educación con escolaridad, desde Educo promovemos una educación integral de calidad, ejercida desde la equidad para fortalecer las capacidades de las personas, su autonomía y libertad, y transformar su entorno construyendo sociedades más justas. Impulsamos en definitiva a una **educación basada e impulsora de derechos y dignidad que propicia entornos generadores de bienestar para todas y todos.**

Nuestra concepción de la educación, su sentido y objetivos se basan en gran medida en los distintos estándares internacionales de derechos humanos y siendo Educo, una organización con foco en la Infancia, toma como base fundamental la Convención de los Derechos de la Niñez²¹ (CDN). Ello implica integrar las siguientes consideraciones fundamentales:

- Reconocer la responsabilidad fundamental de los Estados en respetar, proteger, facilitar y proporcionar la educación.
- Aplicar de los 4 principios básicos de la CDN: No discriminación, interés superior, supervivencia y desarrollo (desarrollo óptimo) y participación.
- Planificar con base en análisis situacionales de derechos e integrar y promover la rendición de cuentas.
- Priorizar la creación de capacidades y la habilitación a través de un trabajo de proximidad.
- Fijar la atención de forma prioritaria en la población en situación de mayor vulnerabilidad.

En cuanto al **propósito de la educación**, los principales tratados afirman que la finalidad de la educación es promover la realización personal, el respeto de los derechos humanos y las libertades, habilitar a las personas para que participen eficazmente en una sociedad libre y promover el entendimiento, la amistad, la tolerancia y el respeto por el medioambiente²². La finalidad de la educación ha sido también ampliamente desarrollada por la CDN en su artículo 29.

El Comentario General N° 1 de la CDN establece respecto a la importancia del artículo 29 que *los propósitos que en él se enuncian y que han sido acordados por todos los Estados Partes, promueven,*

21 El nombre oficial en castellano de la convención aprobada por la Organización de las Naciones Unidas en 1989 es *Convención sobre los Derechos del Niño*. No obstante, en razón de la aplicación del enfoque de género y del uso del lenguaje no sexista, en Educo, hemos convenido referirnos a ella, tal como indicado, *Convención sobre los Derechos de la Niñez* (en adelante, CDN).

22 Unesco/Unicef, (2008). *Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos*.

apoyan y protegen el valor supremo de la Convención: la dignidad humana innata a todo niño y sus derechos iguales e inalienables. Ello proporciona a Educo no solamente un marco conceptual amplio, sino también un marco de acción legítimo como organización internacional.

Somos conscientes, no obstante, de que la existencia de una legislación específica no implica necesariamente la realización del derecho o derechos abarcados. El derecho a la educación y su disfrute equitativo están incluidos en las legislaciones de prácticamente todos los países del mundo y sabemos sin embargo que, en muchos de ellos, su ejercicio dista de ser una realidad. Como sostiene Hoffmann²³, para que la educación pueda convertirse en un verdadero derecho humano, debe ser vista como un concepto que va más allá de la legislación y las convenciones ratificadas por los países. Un derecho que es reconocido por el Estado, pero que no puede ejercerse, no es suficiente. En esta línea, coincidimos en destacar las posibilidades ofrecidas por el *enfoque de capacidades* y su aporte al *enfoque de competencias para la vida*. Hoffmann asocia en este marco, las capacidades funcionales humanas centrales (CFCH) identificadas por Nussbaum²⁴ -ligadas con los Derechos Humanos- con los cuatro pilares del aprendizaje definidos por Delors en el informe *La educación encierra un tesoro*²⁵.

Aprender a conocer se refiere así a la construcción y utilización del conocimiento e incluye dentro de las capacidades definidas por Nussbaum, la capacidad de razón práctica, incluyendo capacidades cognitivas tales como el pensamiento crítico, creativo, la resolución problemas y la toma de decisiones. **Aprender a hacer** nos orienta hacia las capacidades prácticas y entre las CFCH comprendería a las capacidades de vida, *salud corporal, integridad corporal y el control sobre el entorno de cada uno*. **Aprender a vivir juntos** se centra en las capacidades interpersonales y sociales, de acuerdo a Nussbaum, hablaríamos de las capacidades centrales de *emociones, afiliación y otras especies* y se concretan en las habilidades de comunicación, de negociación, de rechazo, de asertividad, de cooperación y empatía. Finalmente **aprender a ser**, estaría vinculada al concepto de *agencia* y dentro de las CFCH correspondería con los *sentidos, la imaginación y el pensamiento y la capacidad para jugar*. Incluye capacidades relativas al autoconocimiento, la autoestima, autoconfianza y la resiliencia. También integra capacidades para construir la identidad propia y establecer objetivos.

El aprendizaje de todas y todos debe ser el objetivo fundamental de toda **educación de calidad** y aunque esto parezca algo obvio resulta lamentablemente, demasiadas veces olvidado. Desde Educo, pensamos que el marco de aprendizaje proporcionado por Delors, sigue siendo fundamental

23 Hoffmann, A.M., K. Radja & P. Bakhshi (2008). *Education and Capabilities. Life skills education as a bridge to human capabilities*.

24 No queremos entrar aquí en el debate sobre la pertinencia de una lista universal de capacidades, queremos sencillamente rescatar el valor que aporta a nuestro trabajo como referencia común dentro de las distintas realidades en las que actuamos. En la línea de lo expresado por Walker y Unterhalter (2007) la aplicación del enfoque de capacidades en educación requiere pensar sobre qué capacidades son importantes.

25 Delors, J. et al. *La educación encierra un tesoro*. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, Santi-llana Ediciones Unesco, Madrid, 1996.

para orientar la educación y habiendo además integrado con el tiempo nuevos significados, resulta hoy más válido que nunca. En la línea de lo expuesto anteriormente creemos que el enfoque de capacidades puede ayudar a dotar de concreción a la educación como derecho y proporcionar, además de mayores posibilidades de contextualización y reconocimiento²⁶, un marco de valoración clarificador para evaluar el grado de bienestar generado, tanto a nivel individual como colectivo.

Todo ello nos sitúa plenamente en otra característica central de la educación que promovemos, la **equidad** y está vinculada al logro de los aprendizajes fundamentales y al desarrollo del pleno potencial de cada aprendiente²⁷. Para ello la equidad debe estar indudablemente presente desde el acceso y a lo largo de todo el proceso educativo, así como en los resultados y en los efectos de la educación a largo plazo. Ello implica en primer lugar, el respeto por el principio de la no discriminación y el reconocimiento de la diversidad, la equidad es por tanto inclusiva y al mismo tiempo justa. Diríamos según las palabras de Sánchez Santamaría y Gracia Ballester Vila que la *equidad es inclusiva cuando todos tienen las mismas oportunidades para alcanzar un algo fundamental y las oportunidades expresan y dan posibilidades para que cada persona pueda llegar a realizarse como ciudadano. Y, es justa cuando se garantiza que todos tengan acceso y alcancen los saberes fundamentales para poder construir un proyecto vital digno para cada persona*²⁸.

En un sentido más amplio la equidad, *expresa el grado en que una sociedad es capaz de generar y distribuir bienestar entre todos sus miembros*²⁹. Ello conlleva incluir en nuestra visión educativa la dimensión comunitaria y reconocer la capacidad de la educación para revertir las inequidades y **generar transformaciones sociales**. Comporta considerar la educación como un proceso social profundamente influido por un entorno socio-cultural marcado por valores consumistas, hetero-patriarcales y competitivos desde la convicción profunda, como sostenía Freire, de que *no somos seres de adaptación sino de transformación*³⁰.

La sociedad confía una parte importante de la educación de la infancia a las escuelas y por ello Educo centra su programa educativo principalmente en ellas. Actuar sin embargo únicamente en las escuelas resultaría demasiado reduccionista ya que muchos de los condicionantes como facilitadores para la realización efectiva del derecho a la educación se encuentran fuera de la misma y la educación acontece también más allá de sus cuatro paredes.

26 El concepto de reconocimiento hace aquí referencia al planteamiento de justicia relacional desarrollado por Honneth y Fraser. Compartimos la idea expresada por Robeyns según la cual la justicia como reconocimiento puede ser integrada dentro de la noción de justicia del enfoque de capacidades o es al menos compatible con la misma. Como afirma Pereira (2014), la métrica de capacidades es una métrica de justicia y reconocimiento.

27 Literalmente persona que aprende. Educo asume este concepto en sustitución de otros posibles como alumno/a, educando/a, estudiante, etc. por la connotación pasiva que albergan estos últimos y por su carácter inclusivo ya que trasciende la idea de que es el profesor quien posee los conocimientos y por lo tanto enseña y es el alumno/a quien, desconociéndolos, recibe esa enseñanza. También queremos reflejar y reivindicar con ello un mayor compromiso con el lenguaje inclusivo.

28 Sánchez Santamaría, J. y Gracia Ballester Vila, M. (2014). *Desarrollando el éxito educativo para todos: reflexiones, propuestas y retos conceptuales en torno a la equidad educativa*. REICE.

29 Sánchez-Santamaría, J. y Manzanares, A. (2012). *La equidad educativa: dilemas, controversias e implicaciones para garantizar el éxito educativo para todos*. En A. Manzanares (coord.), *Temas educativos en el punto de mira*. Madrid.

30 Citado por Flecha, R. y Puigvert, L. (1998). Aportaciones de Paulo Freire a la educación y las ciencias sociales. *Revista Interuni-versitaria de Formación del Profesorado*.

Hablamos en particular de la familia, de la comunidad más cercana o del entorno próximo y también de la comunidad más global, así como de las estructuras que conforman a todas ellas. Estamos convencidos de que ninguna educación de calidad será posible si estos agentes no son conectados en cualquier acción que se desarrolle. Es por tanto necesario considerar enfoques integrados que comprendan el fortalecimiento de las capacidades de las familias y también de la propia comunidad para mejorar la educación. Desarrollar así programas que integren a: **personas que aprenden** en **Escuelas que aprenden** de **Comunidades que aprenden**.



Las personas que aprenden, integra a todas y todos los aprendientes del proceso educativo, cada niña y niño que se sitúa en el centro del proceso de aprendizaje, como protagonistas del mismo y tiene por objeto el ejercicio de su derecho a la educación para vivir una vida autónoma en dignidad.

Las escuelas que aprenden son espacios con profesionales de la educación bien formados y que continúan mejorando su práctica con nuevos aprendizajes; son escuelas que crecen bajo el acompañamiento pedagógico del órgano de dirección y concretan la práctica educativa más allá de las aulas, en todos los espacios del centro de aprendizaje; son lugares que crean espacios estimulantes para el aprendizaje que resultan en sí mismos educativos y que cuidan las relaciones entre todas las personas como principal fuente educativa.

Las comunidades que aprenden son comunidades que participan en la definición de la educación, que movilizan recursos para asegurar la educación como derecho que se ejerce a lo largo de la vida, en especial para la población en situación de mayor vulnerabilidad; son comunidades que impulsan el aprendizaje de las familias y de la propia comunidad a través de personas empoderadas³¹ y comprometidas con la buena gobernanza, la sostenibilidad y la equidad social.

Esta interacción con los tres niveles descritos, articula nuestro marco institucional y enfoque educativo, asumiendo el aprendizaje como empoderamiento de las personas en su reconocimiento como sujetos de derecho, conscientes de los condicionamientos de su vida y de la sociedad e impulsora de cambios en la misma. Ello solo es posible, si más allá de realizar modificaciones técnicas o metodológicas, impulsamos un cambio cultural profundo y propiciamos que los círculos que entrelazan cada uno de los niveles se vuelvan **círculos interdependientes de colaboración**. Es la ayuda mutua la que permitirá que personas empoderadas devengan constructoras³², como decíamos al inicio de este capítulo, de entornos generadores de bienestar para todas y todos.

31 Unesco. *Declaración de Beijing sobre la Creación de Ciudades del Aprendizaje*. Conferencia Internacional sobre Ciudades de Aprendizaje. Beijing, China, 21 al 23 de octubre de 2013.

32 Siguiendo a Mayall (2002) diríamos que son *actores que se convierten en agentes*.

Enfoque de Educo

3 derechos y 2 ejes de intervención con la educación en el centro

La misión de Educo es trabajar con las niñas, niños y su entorno para promover sociedades más justas y equitativas que garanticen sus derechos y bienestar.

Ello implica orientar el trabajo de Educo hacia la efectiva realización de los Derechos de la Niñez, situando éstos en el centro del compromiso institucional tanto a nivel político, metodológico, como práctico. En consecuencia, como organización, asumimos, incorporamos y promovemos los Derechos de la Niñez persiguiendo con ello el máximo bienestar infantil.



Partiendo de los principios de universalidad, interdependencia e indivisibilidad, la educación como derecho representa para Educo un pilar estratégico que habilita el acceso a los demás derechos al mismo tiempo que requiere que sean ejercidos. Educo tiene por objetivo educativo que: **“Niñas, niños y adolescentes ejercen y disfrutan de su derecho a una educación equitativa, transformadora y de la calidad a lo largo de la vida”³³**. En este marco abordamos la educación en interacción también con los objetivos estratégicos de protección y participación.

Así, desde una perspectiva pedagógica, los objetivos estratégicos interactúan entre sí mediados por un eje que transita entre escuela o espacio educativo y la comunidad, guiados por el enfoque de derechos:

1. El primer eje transita desde ese primer encuentro con la alteridad, el reconocimiento de la diversidad que supone la experiencia educativa, hacia la **identidad cosmopolita**³⁴,

33 El objetivo de educación se estableció en el Plan Estratégico 2015-2018 y se encuentra en sintonía con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 referido a educación: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”.

34 Hablamos de identidad cosmopolita como aquella que nace de la multiplicidad de realidades, de la diversidad y se orienta a la justicia social en una mirada que supera límites y polaridades difusas como la de Norte y Sur. Para más información consultar los trabajos de Beck, Pietersee, Delanty, entre otros.

construida a través de una educación equitativa, pertinente y democrática en la que se aprende a ser, a hacer, a conocer y a vivir juntos.

La educación que impulsamos busca más allá de la adquisición de ciertos conocimientos, el desarrollo integral de la personalidad humana, de sus capacidades en todas las dimensiones (intelectual, emocional y social) y del sentido de su dignidad. Estando además su desarrollo vinculado a la calidad de las relaciones que la persona puede entablar con sus semejantes³⁵, entendemos que su finalidad trasciende al individuo promoviendo su compromiso con la sociedad, como ciudadano que, en colaboración, es capaz de transformar su entorno construyendo comunidades más equitativas.



2. El segundo eje recorre el camino de transformación de las escuelas en **espacios educativos inclusivos caracterizados por la cultura de buen trato** y la conversión de sus contextos cercanos (barrios, comunidades, municipios, etc.) en entornos seguros y protectores para las niñas y niños. Este es también un camino de doble vía, el entorno puede en este caso ser promotor de la protección infantil y vincular el centro educativo o bien que sea el centro quien implique su entorno durante su proceso de constitución como espacio de buen trato.

El compromiso de Educo es firme con la protección de todas las niñas, niños y adolescentes contra toda forma de maltrato y ello se concreta en la construcción de una cultura de buen trato. En este sentido las escuelas son un espacio vital significativo para la infancia donde sentirse segura y protegida es clave para su desarrollo integral, así como una condición indispensable para la implementación de una educación de calidad.

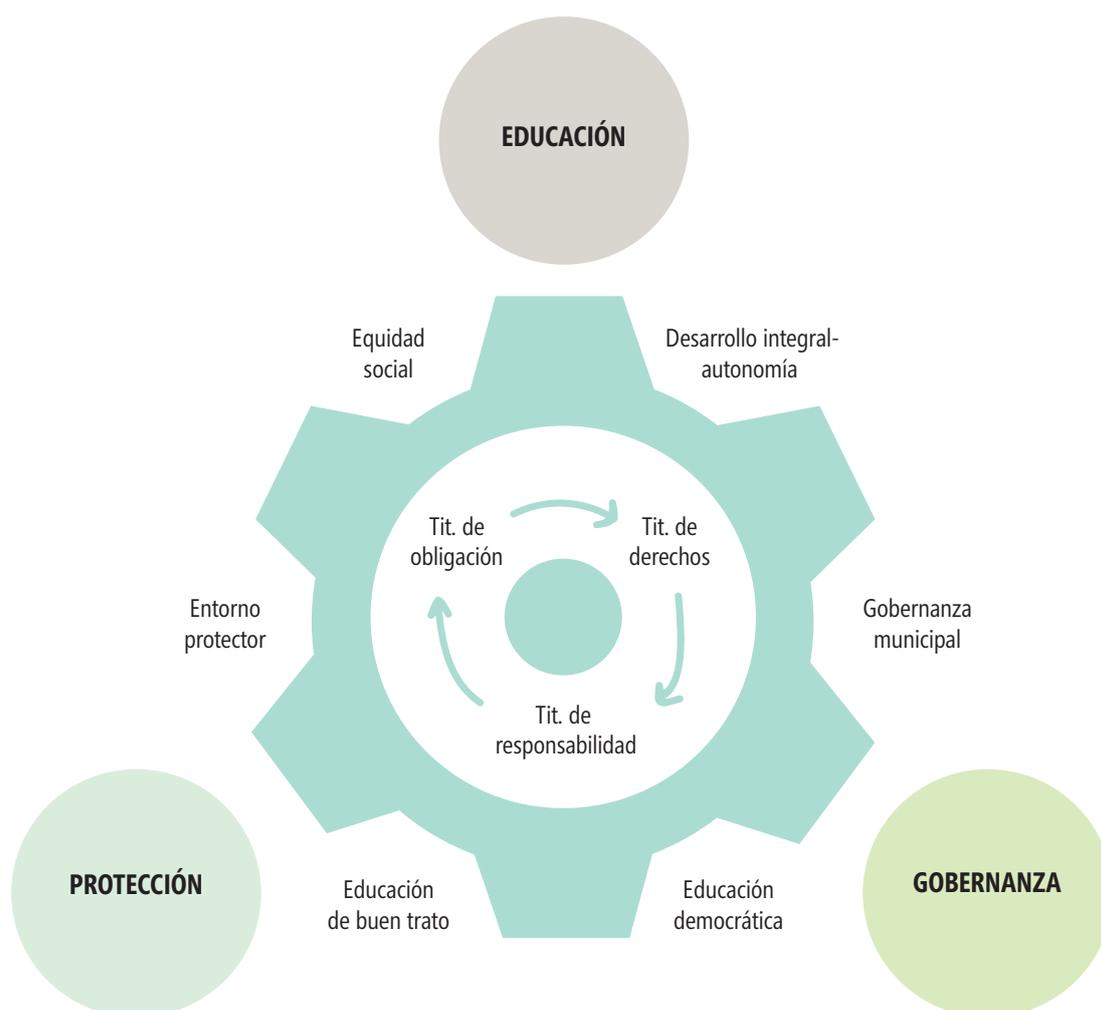
También en este caso la educación debe trascender el espacio educativo ya que de nada sirve que se constituya como espacio de buen trato si el trayecto hasta ella conlleva riesgos que

35 Naciones Unidas – Consejo Económico y Social. Comisión de Derechos Humanos. Contenido del derecho a la educación. E/CN.4/Sub.2/1999/10

impiden que las niñas y niños lleguen a la misma o si fuera de ella la sensación de seguridad se desvanece. **El buen trato debe germinar en la escuela para extenderse a su entorno** o viceversa. Ello requerirá estrategias específicas en función del entorno de actuación y, sobre todo, la colaboración con las niñas y niños, con las asociaciones de madres y padres, los poderes municipales, los comités, el tejido asociativo etc. constituyendo de forma integral entornos seguros y protectores para la infancia.

Incorporamos la protección en el marco de la intervención educativa de Educo trabajando de forma sistemática para que cada centro educativo disponga una política básica de protección de la infancia y que su realización e impacto afecte no solo al propio centro, sino al contexto o entorno en el que este se sitúa.

3. Por último, el tercero traza el tránsito democrático entre **espacios educativos participativos y la gobernanza municipal** donde el derecho a participar y ser escuchado de niñas y niños se hace efectivo y real.



El centro educativo como espacio de significación para la infancia se conecta una vez más con su entorno cercano. En el centro, las y los niños opinan y deciden sobre el tipo de educación en el que quieren participar, sobre las normas que deben regir en el mismo, sobre qué quieren aprender y cómo, en definitiva, participan como sujetos de derechos y responsabilidades en la vida del centro educativo. El mismo se articula con otros mecanismos de participación comunitarios alcanzando el espacio público de decisión. Desde este participan en las decisiones que les conciernen, influyendo de forma organizada en las políticas públicas, reivindicando su promoción e implementación efectiva.

De este modo, la educación sostiene y reclama una mirada sistémica que articula los objetivos estratégicos de Educo desde el eje escolar al comunitario y viceversa. Esta mirada exige que el foco de atención supere las relaciones causa-efecto y se adentre en la complejidad de relaciones existentes entre los distintos miembros y elementos que interactúan en cada entorno específico.

Educo concreta este enfoque en un marco que adapta las **3 dimensiones de la educación como derecho: el derecho a la educación, los derechos en la educación y los derechos a través de la educación**. Y lo hace para mostrar dos profundas convicciones:

- Para romper primero con la dicotomía acceso - calidad, pues estamos convencidos de que el acceso a una educación que no sea de calidad no sirve para nada e igualmente creemos que una educación de calidad que no incluya a todas y todos deja de ser derecho para convertirse en privilegio.
- Segundo para reivindicar con claridad nuestra concepción de la educación en tanto que Derecho Humano y centrar nuestra acción en su disfrute de forma interconectada con los demás derechos.

PILARES Y PRINCIPIOS INSTITUCIONALES

Dos elementos caracterizarán la actuación de Educo: la proximidad, priorizando la comprensión profunda y el trabajo a nivel local en estrecha colaboración con todos los agentes, actores y actrices presentes; y, la sostenibilidad abordando las causas estructurales de la vulnerabilidad y exclusión, enfocándose en la instalación de capacidades locales de manera que su impacto positivo perdure.

Los principios rectores son a modo de estándares operativos quienes guían y orientan estas acciones: la participación, como ejercicio pleno de ciudadanía; la no discriminación, como reconocimiento de la igualdad de derechos y de dignidad pero también de la diversidad y de la diferencia que nos enriquece como personas; la transparencia, como ejercicio de responsabilidad; y, el dinamismo, que representando la capacidad de adaptación y respuesta creativa, se vuelve en este caso reivindicación, reclamando el derecho a la creatividad como derecho de toda niña y todo niño a que se le permita desarrollar con libertad su propia curiosidad crítica.

El derecho a la educación

El *derecho a la educación* toma como referencia el artículo 28 de la CDN y alberga principalmente las dimensiones de **disponibilidad y accesibilidad** definidas por Tomaševski³⁶. Tratamos aquí del **acceso equitativo a una educación de calidad**.

EQUITATIVA

¿Disfrutan todas las niñas, niños y adolescentes de su derecho a la educación?

¿Es la educación accesible a todas y todos sin discriminación alguna? ¿Cómo se manifiesta la discriminación de género?

¿Afecta la vulneración del derecho a la educación de manera especial a algún colectivo específico?

¿Hay disponibilidad de recursos? ¿Están los recursos adaptados a cada aprendiente y al contexto cambiante?

¿Cuáles son los principales condicionantes para el disfrute de este derecho?

ÍNTEGRA

¿Construyen las niñas, niños y adolescentes los aprendizajes fundamentales para vivir una vida digna y feliz?

¿Cuenta el proceso educativo con un enfoque holístico?

¿Existen alternativas educativas para las niñas y niños que no pueden acceder al sistema formal? ¿Existen oportunidades de participar en procesos de educación no formal?

Cuatro grandes cuestiones destacan a la hora de analizar esta dimensión de la educación como derecho. La primera de ellas es conocer si todas las niñas, niños y adolescentes ejercen su derecho a la educación. Es indudable que cualquier programa educativo debe basarse en el **conocimiento de la realidad** en la que se inserta. Los Análisis Situacionales de los Derechos de la Niñez nos proporcionan una información y análisis fundamentales en este sentido y constituirán por tanto nuestro principal punto de partida.

En caso de vulneración del derecho a la educación, nos preguntaremos si la misma afecta de forma particular a algún colectivo específico, es decir analizaremos la situación de discriminación en la educación e indudablemente debemos notar que la constatación de la vulneración implica la existencia de discriminación.

36 Tomaševski, K. (2001) *Human Rights obligations: Making education available, accessible, acceptable and adaptable*. Right to education primers n°3.

La discriminación puede ser manifiesta o permanecer oculta bajo condicionantes indirectos. Es manifiesta si la ley educativa no prevé una escolarización obligatoria y gratuita, si favorece la escolarización privada en detrimento de la pública³⁷, si no contempla las particularidades culturales, el uso de idiomas de minorías étnicas o las necesidades específicas de las personas con diversidad funcional. Puede manifestarse también de forma oculta si no toma, por ejemplo, en consideración los costes indirectos de la educación, si se ignora que las responsabilidades reproductivas son asumidas sistemáticamente por las niñas o si se exige un certificado de nacimiento que no todas y todos los niños disponen.

La discriminación no se da únicamente en el acceso a la educación fundamental; pueda darse antes si no se ofrecen a todas y todos, opciones de educación inicial de forma equitativa y bajo diversas modalidades; puede darse a lo largo del proceso educativo si en lugar de atender las características de cada aprendiz dejamos que solo algunos y algunas prosperen y abocamos al resto al fracaso, y; puede darse después, limitando tanto las opciones de continuidad educativa como permitiendo que la misma tenga efectos distintos en función de prejuicios, estereotipos u otros factores ajenos a los aprendizajes logrados.

Equitativa: Los condicionantes del contexto y recursos disponibles

La lucha contra la discriminación conlleva conocer cuáles son los obstáculos que impiden que el disfrute del derecho a la educación sea efectivo para todas y todos. Saber qué condicionantes determinan la situación desde la que se accede, o no, a la educación. Analizar los elementos imprescindibles para aprovechar las oportunidades educativas existentes requiere un **enfoque sistémico** para reparar en ellos y que sean adecuadamente atendidos. Algunos de ellos pueden comprender el contexto socioeconómico, aspectos de salud, el lugar de residencia, la cultura y la religión, así como la cantidad e índole de los aprendizajes anteriores³⁸. Igualmente pueden tratarse de aspectos medioambientales, climáticos o geográficos como otros aspectos vinculados con la persona, como la motivación, los intereses y las aspiraciones o su familia. Nos referimos por ejemplo a la segregación escolar, es decir, a la concentración de muchas niñas y niños en situación de vulnerabilidad en los mismos centros educativos y que tiene consecuencias educativas muy severas: una peor experiencia educativa, niveles de rendición de cuentas más bajos y alta movilidad de profesorado. Consideramos que el enfoque de capacidades puede ayudarnos a realizar un análisis más integral y exhaustivo de este y del resto de aspectos mencionados.

Otros elementos importantes están vinculados directamente con los procesos educativos, se trataría de la disponibilidad de infraestructuras existentes, de los recursos materiales, didácticos y pedagógicos y de las características de todos ellos. El trabajo de Educo consiste en esta línea en fomentar espacios protectores y seguros a través de infraestructuras sanas y saludables que

37 Para más información: Ver posicionamiento de Educo respecto a la educación privada.

38 Unesco (2005). *Educación para todos*. El imperativo de la calidad. Informe de seguimiento de la Educación Para Todos 2005.

resulten además estimulantes para el propio proceso de aprendizaje³⁹. Con el término infraestructuras no nos referimos únicamente al salón de clase, sino también a aquellos espacios que contribuyen a hacer de la educación un proceso íntegro y holístico como las bibliotecas, espacios artísticos y de juego, laboratorios, espacios destinados a la alimentación, a la salud e higiene, etc. Consiste también en proporcionar o adaptar los materiales educativos para que sean accesibles a todas y todos los aprendientes, incluyendo las personas con diversidad funcional. Esta línea de trabajo está subordinada a los procesos de fortalecimiento de capacidades que se estén realizando y serán consecuentes con los mismos; los materiales pedagógicos por ejemplo podrán completar las capacitaciones metodológicas que se estén realizando o las infraestructuras, reforzar el fomento de la inclusión educativa y la creación de entornos seguros y protectores. Se pretende con ello, en línea con lo que afirma Ainscow, superar la visión que pone énfasis en la idea de la integración (como modelo de asimilación a la “normalidad” o “normalización” de las personas) para **avanzar hacia una educación inclusiva**, donde el objetivo es reorganizar las escuelas en respuesta a las necesidades de todos y todas las alumnas⁴⁰. En este caso, como en todos los aspectos de la acción implementada por Educo, se tendrá especialmente en cuenta la colaboración con la administración educativa como garante del ejercicio al derecho a la educación.

BANGLADESH: EDUCACIÓN EN SLUMS

En Bangladesh, más de 7 millones y medio de niños entre 5 y 17 años se ven obligados a trabajar para poder subsistir y ayudar a sus familias. La gran mayoría de ellos, analfabetos, desempeñan su labor en condiciones precarias, de explotación laboral y a cambio de sueldos ínfimos y sin ningún tipo de seguridad. El hecho de trabajar impide a estos niños y jóvenes ir a la escuela, lo que perpetúa el círculo de pobreza y marginación en que viven. Muchas familias no solo ven necesario el trabajo infantil, sino también aceptable socialmente. Educo trabaja en cinco *slums* de la capital, Dhaka, para garantizar el acceso a la educación brindando enseñanza primaria con un currículo adaptado a los horarios de los niños y a sus capacidades. Cursan en cuatro años las mismas materias que en el sistema educativo formal y a pesar de estar fuera del mismo, pueden acceder a los exámenes oficiales para obtener el certificado de primaria (Somaponi) y proseguir, si lo desean, sus estudios de secundaria.

Un factor clave del éxito de este proyecto es la implicación de las familias y empleadores para facilitar que las niñas y niños puedan asistir a clase y concentrarse en los estudios. En el caso de los padres y madres, se les sensibiliza sobre el valor de la educación para sus hijos y contra el matrimonio infantil, en el caso concreto de las niñas.

39 Para saber más ver el documento de Educo “Espacio y pedagogía”.

40 Ainscow, M. (2004). *Salamanca 10 años después: ¿qué impacto ha tenido en el ámbito internacional?* The University of Manchester. En él se habla del paso de un enfoque de integración, “con su consideración de que se deberán organizar recursos adicionales para responder a los alumnos y alumnas considerados especiales dentro de un sistema escolar que permanece igual” a un enfoque de inclusión “donde el objetivo es reorganizar las escuelas en respuesta a las necesidades de todos y todas las alumnas”.

No queremos olvidar entre los recursos necesarios disponibles, los **medios tecnológicos y el acceso a Internet**. La llamada “revolución digital” está transformando profundamente las relaciones humanas y la propiedad, control, acceso y producción del conocimiento⁴¹. La cuestión no es, por tanto, si integramos o no, los medios tecnológicos en los espacios educativos, sino cómo hacerlo. La tecnología per se, tiene escaso impacto en la calidad del proceso de aprendizaje, requiere para ello del acompañamiento del educador o educadora, aunque eso sí, desde la asunción de nuevas funciones. Dejan de lado una posición en la que se presentaban como única fuente del saber para enfocarse en ser facilitadores del aprendizaje, discriminando entre información pertinente e irrelevante, favoreciendo el establecimiento de relaciones positivas a través de nuevos medios e impulsando la capacidad indagadora y colaborativa de las y los aprendientes.

La **financiación** aparece finalmente, como otro elemento central para asegurar el ejercicio equitativo del derecho a la educación. Sin financiación no es posible construir un sistema educativo de calidad y es al Estado a quien corresponde garantizarla. En este sentido, la resolución tomada en 2016 por el Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas insta a los Estados a tomar en cuenta *la considerable importancia de invertir en la enseñanza pública hasta el máximo de los recursos disponibles, a aumentar y mejorar la financiación interna y externa de la educación como se establece en la Declaración de Incheon y en el Marco de Acción Educación 2030*” con el fin de *contribuir a la educación como bien público*⁴². La resolución insta también a *establecer* un marco regulador para los proveedores de servicios educativos, incluidos los que operan de manera independiente o en colaboración con los Estados, inspirado en las obligaciones internacionales de derechos humanos.

Educo se une a las voces de la sociedad civil que reclaman el compromiso con la educación, tanto a nivel nacional como a nivel internacional⁴³ y lo hace desde los distintos círculos y redes en los que participa concibiéndolos como canales privilegiados, para en colaboración con otras instancias y socios, realizar incidencia tanto a nivel local, como regional e internacional.

Íntegra: del acceso a los impactos

La última cuestión indaga sobre los aprendizajes que el proceso educativo permite construir. Por supuesto reconocemos el carácter continuo y permanente del proceso educativo, pero se trata aquí de conocer qué periodos abarca nuestra actuación y qué es lo que Educo entiende por aprendizaje fundamental. Este es en efecto un concepto que puede variar en cada país, por ello en Educo tomamos como referencia la CDN y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales ya que este último impone una mayor obligación a los Estados en los tres niveles educativos⁴⁴. Bajo esta consideración, desde Educo impulsamos el proceso educativo **desde la etapa de educación inicial**

41 Unesco – Oficina de Santiago. (2010). *El impacto de las TIC en educación*. Relatoría de la conferencia internacional de Brasilia, 26 – 29 de abril de 2010.

42 Resolución A/HRC/32/L.33 del Consejo de Derechos Humanos sobre el derecho a la educación: <http://bit.ly/HRCEducation2016ESP>

43 Demandamos como miembros de la Campaña Mundial por la Educación que al menos el 6% del PIB y el 20% del presupuesto se destinen a la educación fundamental. Reclama igualmente que la AOD destine al menos el 10% de sus ayudas a la educación.

44 Verheyde, M. (2006). Article 28. *The right to education*. Martinus Nijhoff Publishers. Lieden.

hasta al menos la finalización de la secundaria⁴⁵, atendiendo de forma sensible **los periodos de transición** entre estas etapas. Tenemos claro que no podemos abandonar nuestro apoyo al menos hasta que el o la aprendiente haya alcanzado la edad mínima para poder trabajar y que pueda además hacerlo en condiciones dignas. Si bien, las etapas descritas corresponden a un lenguaje más “escolar” queremos dejar claro que desde Educo apoyamos procesos educativos tanto formales como no formales: hablamos por ejemplo de la constitución y acompañamiento de círculos familiares para la primera infancia; de modelos alternativos para la infancia más vulnerable como escuelas móviles, programas de curso acelerado, etc.; o, procesos formativos de grado técnico o vocacionales.

INDIA: ESCUELAS NOCTURNAS

Las Night Schools son escuelas de secundaria donde estudian adolescentes que trabajan en las zonas urbanas marginales de Maharashtra. El programa dura 5 años y se centra en la capacitación de todos los actores responsables de gestionar la escuela de forma sostenible. Educo apoya a la organización local Masoon en la transformación de este programa a través de la formación profesional y de liderazgo del alumnado. La organización Masoon tiene por objetivo facilitar una educación de calidad a jóvenes trabajadores, no solo para que amplíen sus conocimientos sino fundamentalmente para que desarrollen su máximo potencial y mejoren su calidad de vida. Por ello implica a las y los propios jóvenes en la planificación, implementación y evaluación del propio programa. Persigue que las escuelas trabajen en red y puedan así tener mayor incidencia en las políticas gubernamentales.

A nivel de contenido, Educo comprende como aprendizaje fundamental aquel que se orienta a aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Se orienta por tanto hacia la construcción de conocimientos como al fortalecimiento de capacidades basándonos en los 4 pilares de la educación y como veremos más adelante tiene en cuenta no solo los resultados, sino el propio proceso de aprendizaje. En consonancia con el artículo 29 de la CDN insistimos en el carácter holístico que todo proceso educativo debe asegurar, reflejando un equilibrio entre las dimensiones intelectuales, emocionales y sociales para potenciar al máximo la capacidad del niño y la niña de participar de manera plena y responsable en una sociedad libre.

⁴⁵ Según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación elaborada por la Unesco CINE 2011, hablaríamos como mínimo de los niveles CINE 0, CINE 1 y CINE 2.

Derechos en la educación

CONTENIDO

- ¿Es el currículo educativo pertinente y relevante para las y los aprendientes?
- ¿Se contextualiza el plan de estudios en la cultura y realidades locales? ¿Se utiliza la lengua local como idioma de instrucción?

ENTORNO

- ¿Es el ambiente del centro educativo seguro, estimulante y agradable para las y los aprendientes?
- ¿Se sienten las niñas y niños libres?
- ¿Favorece el clima educativo la generación de relaciones de confianza, respeto y afecto entre todas y todos los participantes?

PROCESO

- ¿Toma el proceso de aprendizaje en cuenta las distintas capacidades y diversidades de las y los aprendientes?
- ¿Están las y los profesionales de la educación reconocidos y capacitados para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad y equitativos?
- ¿Están las metodologías educativas centradas en las y los aprendientes? ¿Fomentan su participación, cooperación e interacción?
- ¿Se orienta la evaluación educativa, como parte del proceso de aprendizaje, al desarrollo integral de la persona?
- ¿Están las niñas y niños satisfechos con la educación?

Los *derechos en la educación* toman como base los artículos 28 y 29 de la CDN y se orientan fundamentalmente a la construcción de **un espacio y ambiente educativos basados en el ejercicio de los derechos y el respeto de los principios** de no discriminación, participación, desarrollo óptimo e interés superior de la niñez. Alberga la dimensión de la aceptabilidad y parte de la dimensión de la adaptabilidad. Hablamos de un proceso educativo que sitúa a la niña y niño en su centro, que se construye de forma inclusiva, reconociendo y valorando sus diversidades, de forma pertinente con su entorno y relevante para su realidad; un proceso, acompañado por educadoras y educadores adecuadamente reconocidos, formados, motivados y apoyados que junto a recursos materiales y metodológicos adaptados, desarrolla –tal como afirma la observación general número 1 de la CDN- *un amplio espectro de experiencias vitales y procesos de aprendizaje que permiten a la*

niñez, ya sea de manera individual o colectiva, desarrollar su potencialidad, dotes y aptitudes y llevar una vida plena y satisfactoria en el seno de la sociedad.

La dimensión de derechos en la educación asegura que los derechos de la niñez en general son respetados y ejercidos. Incluye aspectos sobre el contenido de la educación, la preparación docente, los métodos de enseñanza-aprendizaje, el ambiente educativo y las relaciones entre las personas, la evaluación y el contenido del aprendizaje. Todos estos ámbitos se concretan y deciden en cada una de las aulas o espacios de aprendizaje, de cada uno de los centros educativos con los que estamos colaborando. Es necesario, por tanto, disponer más allá de un análisis global sobre la realidad educativa, una comprensión profunda de lo que acontece en cada uno de estos espacios educativos y situar en el centro de cada uno de los mismos a las niñas y niños como sujetos de derechos y protagonistas de su proceso educativo. Para dar seguimiento a nuestro trabajo resulta fundamental contar con indicadores precisos que nos muestren la situación en la que nos encontramos en el proceso de realización de una intervención, proyecto o programa pero debemos tener claro que esto no sustituye la comprensión que, más allá de lo que nos muestren los indicadores, debemos tener sobre cada proceso de aprendizaje que estemos fortaleciendo, sobre las relaciones existentes en cada uno de estos procesos y las opiniones de las personas participantes.

Contenido: Currículos pertinentes, relevantes e inclusivos

Cabe aclarar en primer lugar que por contenido entendemos aquí aquello que se enseña y aprende tanto de manera explícita, el currículo explícito, como también todo contenido subyacente o el *curriculum oculto*⁴⁶. Creemos que **el contenido no puede ser estático**, sino que está en constante reconstrucción por parte de todos los agentes que participan en la educación. Hemos explicado en el apartado anterior que la educación que promueve Educo se orienta a aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser como pilares fundamentales del aprendizaje a lo largo de la vida y cómo este puede complementarse con los aportes realizados por el enfoque de capacidades y en concreto con las capacidades centrales presentadas por Nussbaum. Con ello queremos resaltar la importancia de compartir unas concepciones fundamentales y básicas que puedan ser globales, ayudándonos así, a orientar la educación al **desarrollo integral de la persona**. Tal como afirma el comentario general nº 1 de la CDN⁴⁷: “Los conocimientos básicos no se limitan a la alfabetización y a la aritmética elemental sino que comprenden también la preparación para la vida activa, por ejemplo, la capacidad de adoptar decisiones ponderadas; resolver conflictos de forma no violenta; llevar una vida sana, tener relaciones sociales satisfactorias y asumir responsabilidades, desarrollar el sentido crítico, dotes creativas y otras aptitudes que den a los niños las herramientas necesarias para llevar adelante sus opciones vitales.”

46 Jackson, Ph. (1991). *La vida en las aulas*. Morata. Madrid.

47 Comité de los Derechos del Niño, Observación General nº 1: Los propósitos de la educación, artículo 29 (1) (2001), CRC/CG/2001/1, 2001, párr. 9.

El plan de estudios debe integrar los conocimientos y las competencias mínimas fundamentales definidas en el ámbito nacional o estatal con el fin de garantizar la equidad educativa, pero debe a la vez ser suficientemente flexible para disponer de espacios que recojan **los conocimientos y saberes del entorno próximo** y las expectativas y opiniones de las personas involucradas. Las políticas educativas como planes de estudio son reflejo de los valores, de las ideas y las creencias preponderantes y están vinculadas a las estructuras de poder existentes. Será por ello necesario que en su gestación se promueva el diálogo entre las diferentes visiones del mundo para integrar los diferentes sistemas de saberes y no olvidar que en su implementación se verán modeladas por el universo relacional de las personas participantes en los procesos educativos. Creemos con ello que el plan de estudios debe *fomentar el respeto a la diversidad y el rechazo de toda forma de hegemonía, estereotipos y prejuicios (culturales⁴⁸)*. Realizamos en este apartado una mención expresa a la discriminación por género por el alcance y profundidad de la misma. Pensamos que es necesario trabajar por revertir los patrones culturales existentes tanto a nivel curricular como de cultura de centro y **consolidar con ello la coeducación**, promoviendo que todas las personas eduquen y se eduquen por igual en un sistema de valores, de comportamientos, de normas y de expectativas que no estén jerarquizados en función del sexo.

BOLIVIA: EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Los aimaras conforman un pueblo precolombino que habita desde hace siglos la meseta andina. Su lengua y riqueza cultural, sin embargo, ha estado históricamente marginada hasta que la Ley de Educación de 2010 reconoció las culturas precolombinas, estableciendo la enseñanza en idiomas autóctonos. Sin embargo, la falta de recursos y de capacidad organizativa ha restado eficacia a su aplicación.

En este contexto, la Fundación Machaqa Amawta y Educo apoyan la implantación de un modelo de enseñanza intercultural con perspectiva de género, en comunidades aimaras de la provincia de Ingavi (en el Departamento de La Paz). Una de las estrategias básicas pasa por adaptar los planes de estudios de las escuelas a la realidad socio-cultural del pueblo aimara, lo que incluye la recuperación de conocimientos ancestrales, vinculados muchos de ellos al respeto a la tierra y al aprovechamiento sostenible de los recursos naturales. Con ello se refuerza la identidad cultural de la comunidad y se aumenta su autoestima, sometida a siglos de marginación.

Además de adaptar el currículo, se editan materiales didácticos en aimara –lo que implica un esfuerzo de investigación dada la ausencia de tradición escrita en esta lengua– y se forma a los maestros en metodologías de enseñanza plurilingüe y de educación en valores para reforzar su capacidad de aplicación práctica de este modelo de aprendizaje en el espacio educativo.

48 Unesco, (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Unesco. Paris.

El reconocimiento del **valor de la diversidad** -tanto humana⁴⁹ como contextual- y su inclusión implica que los programas de aprendizaje deberán ser contruidos y adaptados incluyendo el ámbito local para que sean pertinentes en relación al contexto social, económico, cultural y medioambiental de las y los aprendientes y en relación a sus características propias. Implica igualmente realizar un análisis crítico que desvele las estructuras de poder que diseñan dichos programas en su beneficio y resituar más bien su mira en el interés superior de la niñez⁵⁰.

No escapa de esta nueva mirada, la discriminación, igualmente modelada por el poder, que esconden las visiones consideradas “normales⁵¹-normalizadas” y que sitúan la diversidad en los márgenes de lo estándar o incluso en algunos casos ven en ella “deficiencia” o “discapacidad”, ocultando así las causas sociales de dicha discriminación. En el ámbito educativo implica igualmente reconocer el peso de la organización del espacio educativo (incluyendo el espacio y el tiempo) - y de las formas de enseñanza-aprendizaje a la hora de posibilitar que cada aprendiente pueda desarrollar su potencial, habilidades y talentos. Creemos que por ello es necesario que niñas y niños participen, como veremos más adelante, en la construcción y revisión de los contenidos educativos para que éstos se ajusten a sus realidades y aspiraciones.



49 Entendemos aquí por la diversidad humana no solo el conjunto de características meramente descriptivas, propias y externas, asociadas a cada persona, sino (extenderse) también a las características particulares de sus propios funcionamientos. Toboso Martín, M y Arnau Ripollés M.S. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades, N°20.

50 Hammarberg, T. (1997). *La escuela y los derechos del niño*. Conferencia en el Centro Innocenti. Publicada por Unicef.

51 Pensamos de acuerdo a Romañach y Lobato que lo considerado “normal” no es más que una ficción estadística de carácter meramente instrumental. Romañach, J. y Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. Foro de Vida Independiente

Los recursos y materiales educativos que se utilicen en los distintos espacios educativos deben igualmente adaptarse y responder a la diversidad de características y capacidades de las y los aprendientes y a su contexto de forma que conecte con sus vidas.

Finalmente, el plan de estudios, siendo relevante y pertinente, debe ser apropiado para todos y todas las aprendientes, reconociendo y valorando las distintas diversidades existentes, rechazando cualquier reflejo de discriminación posible, de-construyendo estereotipos y adaptándose a la singular evolución de sus distintas capacidades.

Entorno educativo: de buen trato, estimulante y agradable

En la dimensión del derecho a la educación hemos hablado ya de la importancia de la infraestructura educativa y de la necesidad de su disponibilidad de forma adaptada a las distintas diversidades y especificidades existentes para que no supongan un freno al acceso y participación en la educación. La inseguridad en el centro educativo o en sus alrededores es uno de los motivos de abandono más importantes, en especial en el caso de las niñas. En este apartado nos centraremos más en su vinculación pedagógica con los procesos de aprendizaje y su importancia a la hora de facilitar que el aprendizaje se sostenga en un enfoque dialógico.

La primera premisa fundamental es que las niñas y niños se sientan bien en el espacio educativo, que se sientan bienvenidas y acogidas con respeto y afecto por parte de las personas adultas participantes y también por parte de las otras niñas y niños. Se trata de constituir el espacio educativo como un espacio de vida hermoso donde niñas y niños puedan sentirse libres para aprender, para sentir y expresar sus emociones y resolver los conflictos de forma que les ayude a crecer como personas. Ello empieza desde el nacimiento, mediante la construcción del apego, del vínculo emocional positivo y continúan posteriormente durante todo el proceso educativo. Para instaurar un **clima educativo propicio y estimulante basado en el buen trato**⁵² y la protección es necesario que existan planes de convivencia de centro contruidos de forma protagónica por las NNA y **políticas de protección** que vinculen el espacio educativo con su entorno próximo para eliminar cualquier tratamiento que atente contra la dignidad humana de las niñas y niños. Esto queda claramente explícito en el artículo 28 de la CDN cuando exige a los Estados Partes adoptar todas las medidas necesarias para *velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención*. La conformidad con la Convención hace principalmente referencia a los artículos 19 y 37(a) confirmando así su aplicación en el ámbito educativo y concerniendo a todas las actrices y actores involucrados⁵³. Adoptamos además su sentido y comprensión amplios, no refiriéndonos únicamente al castigo físico, sino a cualquier tipo de maltrato, sea éste, físico, psicológico o emocional y bajo sus formas más visibles como invisibles. Entre estas últimas debemos valorar aquellas acciones, como los exámenes o evaluaciones

52 Para saber más consultar: Educo. (2015). *Política de Buen Trato*.

53 Verheyde, M. (2006). Article 28. *The right to education*. Martinus Nijhoff Publishers. Lieden.

externas, que bajo una pretensión de objetividad y neutralidad⁵⁴ sirven más bien para juzgar a las personas, clasificarlas y etiquetarlas. En lugar de ayudar a construir aprendizaje y seguir creciendo como personas acaban afectando su autoestima, su autoconfianza y sus expectativas e influirán en la percepción que tienen de sí mismas a lo largo de sus vidas⁵⁵. La educación se convierte así en un elemento amenazante en lugar de ser un elemento protector que favorezca el desarrollo de una personalidad sana, confiada, empática y resiliente. Por ello, desde una visión holística, reivindicamos **el lugar de la ternura** en la pedagogía y la importancia fundamental del desarrollo **-a ritmo de infancia**⁵⁶- de la educación emocional⁵⁷ en los procesos de aprendizaje.

El clima o ambiente, así como el proceso educativo en sí mismo, se definen en gran medida por las relaciones que se establecen entre las personas participantes y la calidad de las mismas está a su vez vinculada con el desarrollo de la persona. Las relaciones afectivas y el amor, son una parte fundamental del desarrollo y crecimiento intelectual y emocional de las personas y debe por tanto considerarse como elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como afirma Edgar Morin, *tejer relaciones de respeto y afecto implica en primer lugar rescatar la postura y la dignidad de quien aprende, implica validar la relación originaria con las y los estudiantes como legítimos otros*⁵⁸. Estas relaciones construidas desde la intersubjetividad se circunscriben como hemos visto en un espacio concreto y son influidas por las condiciones físicas y materiales existentes en el mismo. Ambas, relaciones y condiciones materiales modelan y son modeladas por las percepciones subjetivas de cada participante en el proceso educativo como proceso de construcción de significado de sus propias vidas. Estas tres dimensiones, la material, la relacional y la subjetiva constituyen el enfoque de *bienestar infantil*⁵⁹ en el que se inspira Educo y puede proporcionar un marco evaluativo útil a la hora de analizar el ambiente, entendido aquí como la *calidad de vida*, de los espacios educativos que promovemos. Siendo el **aprendizaje relacional**, como sostenía el propio Vygotsky, reivindicamos la naturaleza del espacio educativo no como un lugar de "preparación-de", aislado en el tiempo y el espacio, sino como espacio vital donde se vive y se aprende a vivir con libertad y responsabilidad. Procurar que el espacio educativo se constituya en espacio de bienestar solo será posible dignificando la vida de la niñez.

54 Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* De Boeck. Bruxelles. Crahay denuncia en el mismo el carácter arbitrario de los sistemas de evaluación.

55 Varios estudios confirman el impacto de la experiencia educativa en la auto-percepción de las personas. Aquí se hace mención al estudio elaborado por Gallacher et al, citado por Walker, M. (2004). *Human capabilities, education and doing the public good: towards a capability-based theory of social justice in education*.

56 Nos referimos con ello a ese ritmo, ralentizado y profundamente presente, característico de la infancia. Un ritmo que de alguna manera nos resitúa en lo fundamental de la experiencia vital.

57 El neurólogo Francisco Mora, afirma que "la información que captamos por medio de los sentidos pasa por el sistema límbico o cerebro emocional antes de ser enviada a la corteza cerebral, encargada de los procesos cognitivos". Ello implica que no hay aprendizaje sin emoción.

58 Morin, Edgar. (2003). *La humanidad en la humanidad. La identidad humana*, Cátedra, Buenos Aires. Citado por Vernor Muñoz (2009).

59 Para una mayor comprensión de este marco ver la serie de informes sobre Bienestar de la Infancia en España realizados por Educo.

Procesos de enseñanza-aprendizaje centrados en las NNA

La educación, educar, es un proceso lento y profundo en cuyo centro, y como sostiene Mehedi he aquí una afirmación de gran calibre pedagógico, se halla el ser humano, que es el sujeto de la educación⁶⁰. Integrar el enfoque de derechos humanos implica reconocer la centralidad del sujeto, en este caso de la niña y el niño, y reconocer también la importancia del proceso, no como aprendizaje confrontado a los resultados, sino como base para la obtención duradera de los mismos para que puedan ser interiorizados. Situar a las y los aprendientes en el centro del proceso educativo nos conduce a considerar su **desarrollo óptimo y su bienestar como ejes centrales** y primar, siguiendo el principio del interés superior, sus propios intereses sobre los del profesorado, de las familias, de las entidades, etc.

ESPAÑA: EDUCART

Educo, apoya al centro de música y escena para la inclusión social, Xamfrà, en un proyecto que contribuye a cambiar la autopercepción de niñas, niños y jóvenes de tres barrios de Barcelona. Colabora a partir de su vinculación con un proyecto educativo y artístico que pone el énfasis en la inclusión, en la relación entre las personas del grupo, en sus necesidades y en la implicación en un proyecto colectivo que persigue la transformación social.

A través de talleres de teatro, canción improvisada, teatro musical o basket beat se fomenta el desarrollo de su propia autonomía, siendo protagonistas de su proceso formativo, adoptando diferentes actitudes que ellas y ellos mismos eligen y que modularán sus relaciones sociales, su capacidad de comunicarse y de entender el mundo.

Este proceso utiliza para ello una metodología socio-afectiva y artística, crea una dinámica de grupo que permite el abordaje positivo de los conflictos y el cambio personal. Da lugar a una autopercepción menos angustiosa, que les permite vivir y disfrutar el presente, habiéndoles despertado posibilidades de futuro, y que favorece también su auto-reconocimiento como ciudadanas y ciudadanos que pertenecen a una comunidad mundial de iguales.

La centralidad de la niña y el niño implica el respeto de los derechos y principios de la convención; que los programas de estudio y procesos de aprendizaje tengan relación con la vida cotidiana de las y los aprendientes y con lo que para ellas y ellos es importante. Implica, como afirma Hammarberg, *que la escuela sea concebida a la medida de la niña y el niño y respete su derecho a ser curioso, a hacer preguntas y recibir respuestas, a discutir y no estar de acuerdo, a probar y cometer errores, a saber e ignorar, a crear y ser espontáneo, a ser reconocido y respetado*. Sostenemos como afirma *el enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos* elaborado por la Unesco y

60 Mehedi, Mustapha, (1999). Comisión de Derechos Humanos de las NNUU. El contenido del derecho a la educación.

Unicef que: “Los modelos tradicionales de escolarización que hacen callar a los niños y los perciben como destinatarios pasivos no son compatibles con un enfoque de aprendizaje basado en los derechos humanos”.

Los espacios educativos deben **garantizar la participación** de las niñas y niños en las decisiones que les afectan, y asumiendo el proceso educativo como proceso vital significativo en sus vidas, nadie duda de que la participación debiera estar presente en todas las esferas de la vida cotidiana educativa. Implica, diría Freire, el ejercicio con límites, pero permanente, de su curiosidad y de su libertad⁶¹.

La autonomía, como ejercicio de libertad con la que se vincula el desarrollo de la personalidad, debe ser parte fundamental de la educación, entendida como proceso de desarrollo y fortalecimiento de las capacidades que permitan a las niñas y niños tomar decisiones verdaderamente libres. Para educar niñas y niños autónomos y no autómatas, debemos tener en cuenta sus distintas capacidades y que como individuos aprenden de distintas maneras y a distintos ritmos, sin que ello tenga que ver únicamente con la edad. De hecho, la evolución de las capacidades no se da de forma uniforme en función de la edad, sino que sus circunstancias y experiencias individuales inciden en su desarrollo⁶². Y son precisamente estas circunstancias y experiencias singulares quienes convierten al espacio educativo en un espacio de aprendizaje de la diversidad. Desde Educo rescatamos el valor y la riqueza que supone el reconocimiento de las diferencias y desde ellas promovemos la construcción de **aprendizaje significativo y relevante**.

Para ello, se impone la necesidad de adoptar un **enfoque dialógico del aprendizaje** que privilegie una metodología educativa **basada en proyectos y la colaboración** entre las y los propios aprendientes quienes van asumiendo cada vez más el control sobre su propio proceso de aprendizaje⁶³. Las estrategias de organización del aula y las metodologías pedagógicas utilizadas estarán por tanto al servicio de ello. Las comunidades de aprendizaje nos ofrecen en este sentido una buena experiencia gracias, entre otros aspectos, a la organización de grupos interactivos; pequeños grupos heterogéneos donde las y los aprendientes colaboran de forma dialógica para resolver actividades de aprendizaje con la ayuda de personas adultas⁶⁴. La construcción de significado se basa en las interacciones que resultan de un diálogo igualitario con sus iguales, el profesorado, los familiares, amistades y otras personas⁶⁵. El aprendizaje se vuelve así dialógico. Para reforzar este enfoque es fundamental que el educador o educadora mantenga un clima de altas expectativas, que repercute además en el proceso de construcción de conocimiento en aspectos psicológicos y sociales de las y los aprendientes, y les permita el pleno desarrollo de capacidades. Esto quiere decir que todas y todos los aprendientes pueden lograr metas educativas comunes si el aprendizaje se

61 Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México. Siglo XXI.

62 Lansdown Gerison, (2005). “*La evolución de las facultades del niño*”, Centro de Investigaciones Innocenti de Unicef.

63 Unesco, (2015). *Replantear la educación. Hacia ¿Hacia un bien común mundial?* Unesco. París.

64 Díez-Palomar, J. y Flecha García, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.

65 Elboj Saso, C. y Oliver Pérez, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.

organiza en consonancia con las características, necesidades, intereses, expectativas y experiencias de cada aprendiente. Una educación centrada en las niñas y niños es, en definitiva, **una educación que busca formular preguntas** más que ofrecer respuestas; una educación que impulsa la curiosidad como inquietud indagadora⁶⁶.



Aprender sobre cómo aprendemos, se vuelve así una cuestión sustancial para la educación. Los avances científicos y en especial en el campo de la neurociencia resultan fundamentales para avanzar nuestro conocimiento en este ámbito y construir aprendizaje desde y con significado para cada aprendiente. El proceso evaluativo debe ser parte del aprendizaje centrado en las niñas y niños y como tal su objetivo fundamental será mejorar y profundizar el proceso de construcción de conocimiento significativo. Hablamos por tanto de una **evaluación formativa** que se centra en los procesos y no solo en los resultados y queda integrada en todos los momentos de la educación. En ella, la referencia se sitúa en el progreso de cada aprendiente y no en la resultante proporcionada de su comparación con el resto. En línea con lo expuesto anteriormente, en este caso se velará por la participación de las y los aprendientes en su propia evaluación y en la de sus compañeras y compañeros. La autoevaluación, la evaluación por parte de los pares y la investigación-acción constituyen así métodos que fomentan una mayor conciencia del aprendizaje a la vez que estrechan los vínculos entre las personas participantes.

Finalmente, otro de los aspectos cruciales con idea de centrar la enseñanza en las niñas y niños será la consideración del uso del idioma propio como idioma de instrucción. La Convención de la

66 Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México. Siglo XXI.

Unesco relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1960) sienta el derecho a utilizar el idioma propio o a recibir la enseñanza en él, siempre y cuando ello no dé lugar a que los miembros de las minorías queden excluidos de la comprensión del idioma y la cultura del conjunto de la comunidad y la enseñanza no se imparta con una calidad inferior a la general. De la misma forma, el artículo 30 de la Convención sobre los Derechos de la Niñez subraya *el derecho de los niños a tener su propia vida cultural, profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma*. **El uso del idioma local** como idioma vehicular del proceso educativo no excluye la enseñanza y uso de otros idiomas oficiales y en cambio significa reforzar significativamente la calidad de la educación.



Las evidencias que en este sentido muestran los beneficios de la educación bilingüe⁶⁷ son amplias pero requieren un abordaje integral para que sean efectivas. Educo trabaja en países multilingües y comunidades plurilingües cuya riqueza cultural y lingüística exige un esfuerzo de adaptación mayor a la hora de contextualizar el proceso educativo y reconocer los derechos lingüísticos tanto individuales como colectivos. Por ello, nuestro acompañamiento educativo velará por reforzar las políticas lingüísticas que respeten los derechos arriba mencionados y redunden en la mejora de la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. Integrará la formación y preparación docente de la que hablaremos a continuación y también la adaptación de materiales y soportes educativos.

67 Unesco. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005. Benson resume esos estudios y pone de relieve las múltiples ventajas que conlleva aprender a leer y escribir en un idioma familiar, a saber: tener mayor facilidad de acceso a las competencias de comunicación, lectura y escritura en un segundo idioma; poseer un idioma y una cultura valorados por la escuela; sentirse bien respecto de la escuela y los docentes; poder demostrar los conocimientos; participar en el aprendizaje; animarse a formular preguntas; y reducir las probabilidades de dejarse engañar. Benson, C. 2004. The importance of mother tongue-based schooling for educational quality.

Docentes con formación de calidad, motivación, apoyo y condiciones dignas

Resulta imposible centrar el proceso educativo en las niñas y niños sin proclamar la responsabilidad que en ello tienen las y los educadores y fortalecer a su vez sus capacidades para asumirla. Las y los docentes son la columna vertebral de todo proceso de mejora educativa que pretenda crear entornos respetuosos y promotores de derechos y bienestar. Los estudios e informes muestran que *la calidad de un sistema educativo se basa en la calidad de sus docentes*⁶⁸ y ello depende de factores tales como la formación recibida, la motivación de las y los propios profesionales de la educación y de sus condiciones de trabajo. Como afirman Unesco y Unicef⁶⁹ *no es posible ni aceptable exigir a los maestros que respeten derechos de los niños, cuando se violan sus propios derechos o se hace caso omiso de ellos.*

Las estrategias para incidir en la mejora de estos factores pueden ser múltiples, pueden centrarse en aspectos de la selección docente, en mejoras en la contratación y disponibilidad geográfica; en mejoras de la formación inicial o continua; en la promoción del apoyo y seguimiento; en el fortalecimiento de sindicatos de docentes, etc.

Desde Educo apostamos por aquellas estrategias que, enfocándose en el fortalecimiento de las capacidades locales, consoliden procesos sostenibles que garanticen impactos positivos. Siguiendo estos criterios, nuestras intervenciones priorizarán la **formación docente** en su modalidad continua y el refuerzo del apoyo permanente que puede ofrecerse desde la administración educativa y desde las direcciones de los centros educativos. Estos programas deberán buscar alianzas o complementarse con procesos de incidencia enfocados a la mejora de los otros factores mencionados: así por ejemplo se intentará trabajar con profesoras y profesores titulares o de lo contrario alcanzar acuerdos con la administración para incorporar a los no titulares que participen en los procesos de formación en un plazo concreto. Se intentará que la movilidad laboral de las y los profesionales de la educación no ponga en peligro la sostenibilidad de las intervenciones y se buscará que las formaciones supongan, además de las mejoras en la práctica docente, mejoras en sus condiciones laborales, con una titulación oficialmente respaldada que, en función de la realidad de cada país, pueda suponer escalar puestos o aportar puntos para el escalafón laboral. Esto podrá acompañarse de otros procesos de incidencia tendentes a mejorar las condiciones de selección y contratación docente, de apoyos para mejorar los planes de formación inicial, o de procesos de fortalecimiento de redes asociativas de docentes, sindicatos, etc.

Las formaciones docentes integrarán de forma transversal el enfoque de derechos de la niñez para desarrollar capacidades específicas que se aplicarán en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas capacidades incluyen aspectos tales como la participación de la niñez, la adaptación a las facultades en evolución de niñas y niños, la aplicación de la disciplina positiva y otros aspectos metodológicos y organizativos ya tratados más arriba cuando hablamos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

68 Unesco (2014). Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2013/4: Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos. París, Unesco.

69 Unesco/Unicef (2008). *Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos*. París, Unesco.

Unido a esto, los programas de formación docente abordarán o al menos tendrán en cuenta los distintos ámbitos de acción docente, equilibrando aspectos de competencias didácticas, de gestión del ambiente en el aula, de las relaciones y de gestión pedagógica. Todos los programas tendrán en común la **promoción de la práctica reflexiva** por parte de las y los docentes, y el fomento del aprendizaje crítico, innovador y creativo. Esto significará también promover **procesos de aprendizaje profesional colaborativo**, a través de procesos de investigación-acción docente o el impulso de comunidades profesionales de aprendizaje, centrados en la práctica real e intentando, en la medida de lo posible, integrar el aprendizaje continuo dentro de la práctica en el propio espacio educativo⁷⁰.

MALI: FORMACIÓN EN EL “ENFOQUE EQUILIBRADO”

Colaboramos con la organización local RARE en la mejora de la calidad educativa en el país a través de la implementación del “enfoque equilibrado”. Se trata de un conjunto de estrategias y técnicas destinadas a facilitar el aprendizaje de la lectura y la escritura en Mali, donde datos de 2009 apuntaban que el 94% de las y los aprendientes de 2 grado no era capaz de leer una sola palabra en francés. Este enfoque se basa en la utilización de la lengua materna y el aprendizaje significativo a través de palabras e historias que tienen pleno sentido para niñas y niños. Se centra en la formación docente reforzando la dimensión didáctica de las herramientas de la lengua, la lectura y escritura apoyada por metodologías activas y el uso de tecnologías educativas.

Una de las claves del éxito que ha demostrado este enfoque reside en que las formaciones no se destinan únicamente a las y los docentes sino que participan también las personas de los órganos de la dirección escolar y de la administración educativa encargada de dar seguimiento a la aplicación de los aprendizajes generados.

En los procesos de formación se tendrá en cuenta la diversidad de los y las propias educadoras que poseen distintas experiencias, capacidades, formaciones, expectativas, etc. y se cuidará especialmente el acompañamiento, que se realizará tanto durante la fase de formación como posterior a la misma durante su aplicación.

Nuestra experiencia nos ha demostrado la importancia de **integrar a las direcciones escolares** en las sesiones de formación para que tras las mismas puedan liderar la generalización de los aprendizajes y la adecuada aplicación de los mismos en la práctica cotidiana. Las responsabilidades de la dirección deben ir más allá del ejercicio de su rol administrativo que se lleva gran parte, seguramente demasiado, del tiempo disponible con el que cuentan y centrarse en el acompañamiento

70 Intégrer la formation continue au sein des établissements : l'une des clés de la réussite des enseignants. OCDE 2015. L'enseignement à la loupe – 2015/10 (mars).

a las y los educadores, proporcionando apoyo pedagógico y respuestas a sus inquietudes. Su rol es fundamental para promover una práctica docente reflexiva, el aprendizaje crítico activo, la innovación y la creatividad en los espacios educativos. Como hemos visto también son clave para la creación de ambientes estimulantes para el aprendizaje e instaurar un clima de derechos que impregne la vida cotidiana de los espacios de educación que lideran. Tampoco podemos olvidar aquellas y aquellos profesionales de los espacios educativos que sin estar directamente vinculados a los procesos de enseñanza-aprendizaje juegan un papel importante en la conformación de un ambiente educativo.

Finalmente, de cara a la consolidación de procesos y la sostenibilidad de los mismos será fundamental incluir en los procesos formativos para **las y los miembros de la administración educativa**, así como integrarles en los procesos de acompañamiento, seguimiento y evaluación. El fortalecimiento de las capacidades de la administración pública como principales responsables y garantes del derecho a la educación será una línea de acción básica en los programas educativos de Educo.



Derechos a través de la educación

Los *derechos a través de la educación* se basan principalmente en el artículo 29 del CDN y alberga parte de la dimensión de adaptabilidad definida por Tomaševski. Incluimos aquí aquellos **procesos educativos que viven y hacen vivir los derechos** y lo vinculamos con la capacidad transformadora de la educación que es para nosotros fundamental. Se trata de una educación que es capaz de salir de los límites de un espacio educativo concreto y establecer vínculos con su entorno más próximo para generar más justicia y mayor bienestar para todas y todos.

La dimensión de los derechos a través de la educación comprende dos elementos fundamentales. Por un lado, trata de la integración de los derechos humanos en el currículo y en la cultura del sistema y de los espacios educativos y por otro impulsa una educación que sienta las bases del disfrute de los demás derechos y que, por lo tanto, **empodera a las personas y transforma su contexto**.

La integración de los derechos en el currículo y la cultura educativa implica no solamente transmitir a las niñas y niños cuáles son sus derechos, sino acompañarlas y acompañarlos en el desarrollo de su consciencia como sujetos de derechos y desarrollar las capacidades para reclamarlos y defenderlos ante los titulares de responsabilidad y titulares de obligación.

Una educación neutra o al servicio de otras necesidades, afirma Vernor Muñoz⁷¹, no puede desarrollar la personalidad respetuosa de los derechos humanos, porque la neutralidad es potencial y actualmente convalidadora de desigualdades. Y citando en la misma obra a Freire, afirma que la educación debe constituir más bien un espacio de libertad para el ejercicio y el aprendizaje de todos los derechos, responsabilidades y capacidades humanas.

- ¿En qué valores y creencias se sustenta la cultura del espacio educativo?
- ¿Se percibe la vivencia de los derechos humanos en la cultura instalada?
- ¿Es el espacio educativo democráticamente participado por NNA, familias y miembros de la comunidad? ¿Qué deciden y cómo?
- ¿Está abierta a la comunidad y comprometida con ella?
- ¿Rinde el espacio educativo cuentas a la comunidad? ¿Cómo participa la comunidad en ello?
- ¿Están los y las participantes de la educación satisfechos con la misma?
- ¿Provoca la educación cambios positivos en su entorno próximo?

71 Muñoz, V. (2009). *El mar entre la niebla. El camino de la educación hacia los derechos humanos*. Campaña Latinoamericana por el derecho a la educación. Luna híbrida.

En esta misma línea cuando desde Educo observamos los derechos humanos desde un foco pedagógico, constatamos sus fuertes vínculos con la **pedagogía emancipadora** o crítica representada principalmente por Freire. La educación crítica, busca más allá de la adquisición de una serie de conocimientos, desarrollar una mirada crítica respecto a la sociedad y las relaciones de poder en ella existentes para que las y los aprendientes actúen por ellos mismos en su transformación responsabilizándose de sus acciones. La relación dialéctica entre teoría y práctica, la lectura del mundo y su transformación, son la base de un proceso de aprendizaje significativo que toma como base la relación crítica entre las y los aprendientes y su contexto. Se vuelven así parte activa de un proceso de aprendizaje en que se van *empoderando* para ser y actuar. Se trata en definitiva de desarrollar su libertad de agencia y su auto-percepción como seres en un mundo en construcción.

Cultura de derechos

Tal como queda recogido en el artículo 29 de la CDN, inculcar los derechos humanos y las libertades fundamentales es uno de los objetivos de la educación. El Comentario General nº 17² profundiza en este sentido afirmando que “la educación en la esfera de los derechos humanos debe facilitar información sobre el contenido de los tratados de derechos humanos, pero los niños también deben aprender lo que son esos derechos observando la aplicación en la práctica de las normas de derechos humanos, ya sea en el hogar, en la escuela o en la comunidad.”

Desde Educo trabajamos por la inclusión de los derechos humanos y los derechos de la niñez en el currículo, así como el conocimiento y respeto de las otras culturas, la equidad de género, el sentido de ciudadanía global y el respeto por el medio ambiente. Somos no obstante conscientes de que ello no acarrea ni su apropiación, ni su disfrute de forma automática. Exige, como hemos visto en el capítulo anterior, transformaciones profundas en las políticas educativas, en los procesos de enseñanza, en la formación docente, métodos pedagógicos, en libros y otros materiales de soporte educativo, así como en el propio ambiente del espacio educativo que debe reflejar la vivencia y disfrute de los derechos y proyectarse también en su entorno.

Creemos, como afirma la CEDAL, *que el enfoque de la educación de derechos debe desarrollarse de modo que incluya el análisis y la comprensión de las relaciones de poder y fuerzas sociales existentes para que capacite a las y los aprendientes a actuar por el cambio de aquellas relaciones de poder que impiden la plena realización de los derechos*⁷³. Esto nos lleva a preguntarnos sobre las estructuras y valores dominantes en el propio espacio educativo y a la necesidad de **reconstruir la cultura** del mismo. El espacio educativo es innegablemente transmisor de pautas sociales y culturales que en general se asumen inconscientemente, por ello, la educación desde una perspectiva de derechos, buscará visibilizarlas, discutir las críticamente y reconstruirlas. Ello será inevitablemente fuente de

72 Observación General No.1: Propósitos de la Educación CRC/GC/2001/1, Abril de 2001.

73 CEDAL, (1996). Towards A Pedagogy of Human Rights Education. Paper presented at the International Consultation on the Pedagogical Foundations of Human Rights Education.

conflicto por la disociación entre la cultura previa y la cultura en reconstrucción, pero su mediación y resolución pueden al mismo tiempo convertirse en expresión práctica de la cultura de derechos.

Una de las premisas básicas para el cambio cultural es concebir **el cambio como un proceso**⁷⁴ en el que todas las personas deben involucrarse. Describíamos en la dimensión de los *derechos en la educación* la importancia de la formación docente y la necesaria incorporación en la misma del enfoque de derechos. La formación debe en este sentido generar nuevos aprendizajes que posibiliten una práctica profesional distinta y que progresivamente quede integrada en la vida cotidiana e impregne la cultura del espacio educativo. La toma de decisiones deberá contar con las y los educadores, tomar en cuenta sus experiencias y perspectivas educativas y asegurar así su rol como agentes de cambio. Junto a la necesaria participación de las y los profesionales de la educación, la apropiación de una cultura de derechos y bienestar requiere la participación protagónica de niñas y niños y también la de las personas de su entorno. Esto quiere decir que las y los aprendientes pasan de formar parte de la cultura escolar a participar en ella y así el espacio y proceso educativo se crea y recrea gracias también a sus proposiciones.

La participación de niñas, niños y adolescentes

EL SALVADOR: PARTICIPACIÓN INFANTIL

El proyecto "Escuela Abierta a la Comunidad" impulsa la participación infantil en diversos municipios del país creando Consejos Estudiantiles: órganos formados por representantes infantiles elegidos democráticamente por sus compañeros y cuyo objetivo es trasladar a las instancias de dirección de las escuelas las propuestas de mejora planteadas por los alumnos y negociar su puesta en marcha. En ellos, las niñas y niños aprenden a organizarse, a expresar sus opiniones, a debatir y buscar alianzas con otros actores implicados (gobiernos locales, ONG, asociaciones de desarrollo comunitario...) y a alcanzar acuerdos. Una de las alumnas elegidas, que estudia 7º curso en el colegio Salvador Hidalgo Cornejo de Guadalupe, lo describe afirmando que "así los adultos no toman decisiones sin avisarnos sino que son decisiones de todos nosotros".

El apoyo de Educo a los consejos estudiantiles se centra en reforzar las capacidades de niñas y niños para elaborar planes de actuación y darles seguimiento. Se trabaja también con las familias, docentes y responsables escolares para que colaboren en crear el entorno necesario para que la participación real de los niños no se quede en papel mojado.

74 Bolívar, A. (1996). Cultura escolar y cambio curricular. *Bordón*, 48 (2), 169-177.

El derecho de las niñas y niños a ser consultados y a que su opinión sea tomada en cuenta en los asuntos que les concierne forma parte de los principios básicos de la CDN⁷⁵. *Una escuela democrática da al alumno poder sobre su propio proceso de aprendizaje* afirma Hammarberg⁷⁶. Desde una perspectiva de derechos que sitúa en el centro a la niña y al niño, añadiríamos que el **espacio educativo democrático** es aquel que de alguna forma devuelve el “poder arrebatado” a las niñas y niños para que participen en la toma de decisiones como protagonistas de sus propias vidas. El CG n° 1⁷⁷ afirma que el artículo 29 de la CDN exige manifiestamente que las escuelas sean favorables a la niñez, en el pleno sentido del término, y que sean compatibles con la dignidad de la niña y el niño en todos los aspectos. Debe promoverse –dice– la participación del niño en la vida escolar, la creación de comunidades escolares y consejos de alumnos, la educación y el asesoramiento entre compañeros, y la intervención de los niños en los procedimientos disciplinarios de la escuela, como parte del proceso de aprendizaje y experiencia del ejercicio de los derechos. Y para que esta participación sea inclusiva y significativa desde Educo hemos fijado la necesidad de garantizar el cumplimiento de ciertos estándares⁷⁸.

Así, será necesario proporcionar a las niñas y niños las capacidades, condiciones y estímulos necesarios para que puedan manifestar su opinión sobre todos los asuntos que les conciernen, así como de administrarles informaciones adecuadas a su edad, en base a las cuales puedan elaborar sus propios puntos de vista. Pero no hablamos aquí simplemente de aprovechar los espacios prescritos por la normativa escolar sino del aprendizaje de la participación desde la convivencia democrática, promoviendo que las aprendientes expresen sus ideas, valoren la libertad de pensar por cuenta propia y respeten la opinión de los demás. El derecho a la educación incluye esta práctica de libertad⁷⁹.

Por su puesto, requerirá igualmente trabajar en el fortalecimiento de las normas y estructuras existentes para la materialización de la participación, tales como delegados o delegadas, consejos escolares, gobiernos estudiantiles, etc. pero implica en este sentido ir más allá; desde que las y los aprendientes participen en toda las cuestiones educativas de forma sistemática⁸⁰, hasta incluso que ellas y ellos diseñen y dirijan las estructuras organizativas que quieren proporcionarse a sí mismos y definir cuáles serán sus mecanismos de funcionamiento democrático y toma de decisiones que influirán después en la vida cotidiana del espacio educativo.

75 Artículos 12, 13, 14 y 15 de la Convención de los Derechos de la Niñez entre otros relacionados.

76 Hammarberg, T. (1997). *La escuela y los derechos del niño*. Conferencia en el Centro Innocenti. Publicada por Unicef.

77 Observación General No.1: Propósitos de la Educación CRC/GC/2001/1, Abril de 2001.

78 Educo. (2015). *Estándares de participación de niñas, niños y adolescentes*.

79 Muñoz, V. (2009). *El mar entre la niebla. El camino de la educación hacia los derechos humanos*. Campaña Latinoamericana por el derecho a la educación. Luna híbrida.

80 Verheyde, M. (2006). Article 28. *The right to education*. Martinus Nijhoff Publishers. Lieden.

Un espacio educativo abierto a la comunidad

La mayoría de países en los que Educo está presente cuenta con una regulación sobre la participación de las partes involucradas en la gestión educativa.

Contamos así con normativas sobre juntas directivas escolares, comités de gestión educativa, asociaciones de madres y padres, etc. Sin embargo, por consecuencia del desconocimiento de su propio rol, por relaciones de poder desiguales, falta de recursos, capacidades o una constitución y funcionamiento no democráticos juegan un papel a menudo más claro sobre el papel que en la práctica.

BENÍN: PROGRAMA DE CURSO ACELERADO

En Cotonou, en dos de los mercados más grandes de África del Oeste, Educo trabaja junto a las organizaciones locales Foyer Don Bosco, ASSOVIÉ e IFMA, para el bienestar de los niños, niñas y adolescentes en situación de riesgo. Los puntos de escucha y la organización de actividades en el seno de estos mercados les brindan apoyo psico-emocional, orientación y educación.

Los objetivos son proteger y promover los derechos de los niños, niñas y adolescentes que viven en la calle víctimas de la explotación económica, favoreciendo su educación y reintegrándoles en la sociedad. Por ello, se utiliza un enfoque inclusivo que engloba a todos los actores de protección de la infancia e incorpora la participación de las familias y de los agentes sociales. Concretamente, se realizan varias actividades como animaciones y sensibilizaciones de calle, orientación en las casas de acogida, encuestas sociales, acompañamiento de niños, niñas y adolescentes, inserción a Programas de Curso Acelerado (PCA) o escuela formal, y a la formación profesional. Resulta clave para ello, la participación activa de las comunidades, de las autoridades influyentes y de las familias defensoras de los derechos de infancia.

La función de estas instancias, siendo titulares de responsabilidad, se torna fundamental a la hora de reclamar, defender y respetar los derechos a, en y a través de la educación. Son además un canal de participación esencial para la comunidad en el espacio educativo y para la presencia de este en la comunidad. Una mejora integral del proceso educativo requiere una visión holística que incluya igualmente el **fortalecimiento de las capacidades de los titulares de responsabilidad** para que puedan asumir sus compromisos satisfactoriamente. Ello puede implicar que además de reforzar las funciones de los órganos de participación existentes, sea a veces necesario diseñar procesos de formación específicos para las familias, en especial en aspectos como la alfabetización.

Es imprescindible que las familias, sea por medio de asociaciones o por medio de otros órganos e instancias participativas, puedan dar su opinión para configurar y reconfigurar el proceso educativo, mejorar las normas y prestaciones del espacio educativo, controlar el progreso de las niñas y niños y exigir responsabilidades a las y los profesionales de la educación. Pueden para ello asistir a las reuniones educativas establecidas para tal efecto, pero pueden igualmente participar de forma más

activa en el proceso educativo estando presentes en las aulas y participando en ellas como educador/a y aprendiz. Esta participación aporta capacidades prácticas y aumenta además su sentido de apropiación del establecimiento educativo, y con ello lleva a un compromiso con la educación efectiva de las niñas y niños⁸¹ que, tal y como sugieren las evidencias⁸², redonda en la calidad de la misma. Cuando las familias, sin importar su procedencia, están comprometidas con el aprendizaje, las niñas y niños tienden a mejorar en su proceso educativo, a permanecer más tiempo en él y continuar en ciclos superiores.



Las intervenciones de Educo, tomando el **impacto colectivo** como criterio, privilegian el fortalecimiento de las instancias de representación organizadas tales como las arriba mencionadas –asociaciones de madres y padres, juntas escolares, comités de gestión escolar, etc.- empoderando a sus miembros para sostener y defender el disfrute del derecho a la educación a través del ejercicio efectivo de sus funciones. Proponemos, además, integrar en estas últimas, una función destinada específicamente a apoyar la construcción de una cultura de derechos dentro del espacio educativo asignando algunos de sus miembros o nombrando un comité para el apoyo y acompañamiento de la integración de los 4 principios de la CDN en la vida cotidiana del espacio educativo. Ello requiere fortalecer previamente las capacidades que sean necesarias para que pueda ser realizable contando para ello con procesos de formación específicos.

81 Unesco/Unicef, (2008). *Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos*.

82 Henderson, A.T. and Mapp, K. L. (2002). *A New Wave of Evidence. The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. SEDL.

Las comunidades o entornos próximos ejercen también un rol clave en la configuración de un entorno propicio para la educación dentro de un marco de disfrute de derechos y bienestar. Inmersos en una tendencia global hacia la descentralización, las administraciones locales albergan a menudo responsabilidades a la hora de garantizar el derecho a la educación. Tales pueden ser la contratación docente, realizar el seguimiento del proceso educativo, fijar los planes de desarrollo educativo y encauzar el sentir y opinión de las personas de la comunidad respecto a la educación. Serán por tanto una vez más actores involucrados en los procesos de fortalecimiento de capacidades que emprendamos orientados a:

- Promover la sensibilización en relación a la educación en tanto que derecho humano e impulsar la inclusión de los colectivos marginalizados y excluidos de su disfrute haciendo énfasis en las cuestiones de género.
- Promover la participación activa de familias y otros grupos interesados en el proceso educativo de forma activa.
- Procurar la contextualización del proceso educativo aprovechando los conocimientos y capacidades locales y su adaptación a la realidad local, tanto en su contenido como en su forma, ajustando si fuera preciso sus tiempos y horarios.
- Velar por un entorno propicio para el espacio educativo garantizando su protección, seguridad y buen trato.
- Garantizar y canalizar la participación infantil en tanto que sujetos de derechos, en los espacios públicos de decisión.

Se pretende, en definitiva, que **la comunidad sea parte activa del espacio educativo** y se constituya como tal en agente educativo para la promoción de la participación, la reflexión y el análisis sobre la situación educativa y su mejora de cara al pleno desarrollo de la niñez que integra la comunidad.

El espacio educativo a su vez permanece abierto a la comunidad, a sus necesidades e intereses, pudiendo ofrecerse de forma complementaria como espacio cultural para todas y todos los integrantes comunitarios.

La transparencia y rendición de cuentas

La rendición de cuentas constituye un principio básico de los Derechos Humanos. El espacio educativo, en tanto que titular de obligaciones, debe asumir este principio desde un enfoque de transparencia y compartir públicamente el desarrollo del proceso educativo de forma global de cara también a poder mejorar la calidad del mismo. Esto quiere decir que no se centrará únicamente en la eficacia y los resultados, sino que abrazará igualmente los aportes, recursos y procesos⁸³.

83 Global Campaign for Education. (2010). The quality debate: A thought-provoking essay by Patrick Watkins. Part 2. GCE

Evitamos con ello incurrir en el riesgo de aumentar la presión sobre el espacio educativo para mostrar exclusivamente los *productos* obtenidos y centrarse en la superación de una sucesión de pruebas estandarizadas o en la consecución de una serie limitada de indicadores cuantitativos, cuando además es posible que no disponga de los recursos necesarios para garantizar que la rendición de cuentas se realice de forma apropiada. En línea con el enfoque de *justicia social* el proceso de rendición de cuentas está asociado con **dar mayor presencia y voz a las familias y la comunidad** y su éxito dependerá del empoderamiento que hayan construido para interpretar la información –veraz y accesible- y actuar en consecuencia⁸⁴.

NICARAGUA: OBSERVATORIOS EDUCATIVOS

Educo promueve en Nicaragua una gestión educativa que privilegia la participación de toda la comunidad educativa. Establece como primer paso que la comunidad educativa, en especial las familias, esté informada sobre lo que acontece en el espacio educativo y que a partir de ello se pueda opinar y participar.

Se han creado con este propósito “Observatorios Educativos” como espacios colectivos de reflexión-acción sobre los procesos e indicadores de calidad educativa de las escuelas en las que se han implementado. Esto facilita la rendición de cuentas escolar y a la vez la implicación familiar y comunitaria en los procesos de aprendizaje.

Disponer de una **mayor autonomía para decidir su propio proyecto educativo** en consonancia con las características y la situación del entorno permitirá una educación más adaptada a la comunidad y más aceptada por la misma. Una gestión más autónoma facilitará a su vez reforzar la “responsabilización” de las y los profesionales de la educación, pero para hacerlo de forma apropiada tendrá que verse acompañada de los recursos financieros y materiales requeridos para asumirla adecuadamente.

La rendición de cuentas puede así constituirse en un momento de intercambio privilegiado entre el sentir de las y los participantes del espacio educativo y el de la comunidad haciendo públicos los compromisos y objetivos de mejora que serán sujetos a revisión por parte de toda la comunidad.

Transformación del entorno

A menudo, el proceso educativo es visto como un proceso aislado de su entorno y suspendido en el tiempo que prepara a niñas y niños para una vida que pareciera llega más tarde, en otra etapa, otro momento y otro lugar. La educación formal se desliga así de sus vidas y de sus otras educaciones posibles, aquellas proporcionadas por sus familias, comunidades-entornos, espacios

84 Tikly, L. (2010). Towards a framework for understanding the quality of education. EdQual working paper n° 27.

no formales, informales, etc. Como resultado de ello, la educación suele ser vista como un cúmulo de conocimientos a transferir para que las niñas y niños estén dispuestos, cuando sus vidas “lleguen”. Se vuelve así producto o mercancía⁸⁵ y las niñas y niños en sus poseedores o en desposeídos.

Cambiar esta concepción de la educación es la premisa básica para provocar cambios más amplios a nivel comunitario y en la sociedad. Aprender consistiría así en formar y reformar permanentemente nuestro mundo interior gracias a la interacción con *el otro* y en consecuencia **transformar el mundo** exterior. La transformación como consecuencia no es sin embargo fruto de una espera pasiva o esperanza ingenua, sino que conforma y configura inevitablemente el proceso educativo mismo.



Por ello, en páginas anteriores hemos ido describiendo la concepción de educación holística que impulsa Educo, entendida esta como proceso vital que parte del aprendizaje individual y colectivo e interactúa con el nivel social.

A **nivel individual** reconocemos las diferencias y valoramos las diversidades que posibilitan y dan sentido al proceso educativo. Respetamos los ritmos y modos distintos de aprendizaje y procuramos impulsar una educación que se base en las necesidades, intereses, expectativas y motivaciones de cada individuo para alcanzar el desarrollo pleno de sus potencialidades y su autonomía.

Entendemos que esto no es posible sin la interacción con otras personas. Vemos desde este punto de vista que el aprendizaje es un **proceso colectivo** y que la base del mismo se constituye en las

⁸⁵ Bauman, Z. (2007) en *los retos de la educación en la modernidad líquida*, habla del estudio sobre ideas pedagógicas y marcos educativos de 13 civilizaciones diferentes realizado por Myers, E.D. (1960) y su observación sobre la “creciente tendencia a considerar la educación como un producto antes que como un proceso”.

relaciones que se establecen entre las personas participantes⁸⁶. Basamos el proceso educativo en el aprendizaje cooperativo y no competitivo, en un aprendizaje dialógico y democrático.

A **nivel social** reconocemos que el espacio educativo está inmerso en un entorno físico y temporal preciso y a la vez que es configurado por este, es capaz de influir en él. Tenemos, como ya hemos manifestado, la firme convicción de que la educación es capaz de transformar su entorno, pero no es esta una creencia ingenua; no podemos percibir la educación como la solución mágica frente a problemáticas con causas profundamente enraizadas en otros lugares como la sociedad o la economía y pretender cambiarlas sin intervenir o influir en estos espacios.

Esta intervención o influencia se explica en nuestra acción educativa desde la capacidad de agencia de las niñas y niños como ciudadanos y sujetos de derechos y por las conexiones establecidas entre el espacio educativo y la comunidad más amplia.

Entendemos por **agencia** la capacidad de perseguir valores y objetivos que una persona considera importantes y contribuyen a lograr mayor justicia y bienestar a nivel colectivo. Es ejercida desde el momento en que las nuevas capacidades y conocimientos construidos se ponen en práctica por el bien común, aunque ello comporte el deterioro del bienestar individual. Indudablemente una educación que promueve la capacidad de agencia de las y los aprendientes es una educación que promueve, por un lado, la capacidad para reflexionar críticamente sobre sus propias metas y valores⁸⁷ y que desarrolla por otro, sus capacidades emocionales y en especial la empatía. Sostiene Pereira⁸⁸, que es a través de procesos de reconocimiento recíproco con los demás que uno adquiere las condiciones necesarias para convertirse en agente.

Las **conexiones con el entorno** nos permiten el reconocimiento del hogar y de la comunidad como lugares de producción y reproducción de desigualdades económicas, políticas y culturales más amplias⁸⁹ y la posibilidad de interactuar en ellas para influir en su transformación a través del fortalecimiento de las relaciones que se establezcan con el espacio educativo y que este extienda su acción a la comunidad. Esta acción se concreta, como veíamos al inicio, en procesos educativos que integran a las y los miembros de la comunidad y permiten el ejercicio de la capacidad de agencia de las y los aprendientes para expandir la cultura de derechos humanos y de bienestar: permitiendo mayor inclusión y equidad, la instalación de una cultura de buen trato tanto en el espacio educativo como en su entorno y una participación relevante que desemboque en sistemas de buena gobernanza democrática.

86 Desde esta perspectiva las relaciones no son algo que tenemos, sino que *somos seres en relación*.

87 Brighouse -citado por Walker, M. (2004) Human Capabilities, education and "doing the public good": towards a capability-based theory of social justice in education- habla de esta capacidad de reflexión crítica como una parte esencial para "vivir bien".

88 Pereira, G. "Elementos constitutivos de una teoría crítica de la justicia." Ideas y Valores 63.156 (2014): 53-78. Basa este reconocimiento recíproco en las tres autorrealizaciones prácticas tomadas de Honneth: autoconfianza, autorrespeto y autoestima.

89 Tikly, L. (2010). Towards a framework for understanding the quality of education. EdQual working paper n° 27.

Como hemos visto, el proceso educativo debe centrarse en el desarrollo pleno de las capacidades humanas en sus dimensiones intelectual, emocional y social. A lo largo del documento hemos ido profundizando en el enfoque de Educo para promover el desarrollo de estas dimensiones, pero quisiéramos en este apartado de *derechos a través de la educación* destacar dos elementos que nos parecen esenciales. Se trata por un lado de incorporar plenamente **el juego y el arte** en todas sus expresiones posibles en el espacio educativo como impulsoras fundamentales de aprendizaje y constructoras de cohesión social. Ambas permiten provocar emociones y que acontezca el asombro, como fuente de curiosidad y motivación, y con ella la creatividad, el desarrollo de la imaginación y la experimentación. Ofrecen además un canal para la expresión de dichas emociones y para la aparición y resolución de conflictos que favorecen el crecimiento personal y nuestra capacidad de vivir juntos. Reivindicamos así un mayor espacio -como lugar y tiempo- para el juego y para las diversas expresiones artísticas, un espacio de libertad que, en definitiva, permita a las niñas y niños más que hacer⁹⁰ o tener, ser.

Por otro lado, queremos subrayar la pertinencia de impulsar el *aprendizaje y servicio* como propuesta que armoniza educación y agencia. Se trata de una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado donde las y los participantes aprenden a trabajar en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo⁹¹.

Por último, no podemos olvidar que el proceso educativo se circunscribe igualmente en un contexto ecológico determinado. Vivimos en un planeta limitado que estamos destrozando a ritmo acelerado, condenando así a las futuras generaciones a heredar un planeta arrasado y esquilmo de recursos naturales⁹². Uno de los objetivos de la educación desde una perspectiva de derechos es inculcar el respeto por el medio ambiente y ello no puede ser abordado educativamente sin tratar las cuestiones socioeconómicas, socioculturales y demográficas que socavan o favorecen nuestras posibilidades de vivir en armonía y dignidad entre todas las personas y con la naturaleza.

90 Desde Educo vemos claramente incompatible favorecer estos espacios de libertad para ser cuando las niñas y niños no disponen de ningún tiempo de ocio, están cargados de deberes, tareas o aprendizajes extraescolares.

91 Puig, J. M.: Battle, R.: Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona, Editorial Octaedro.

92 Díez Gutiérrez, E.J. (2012). *Educar en y para el decrecimiento*. Cuadernos de pedagogía nº 421.

Marco de actuación

El marco de actuación que aquí se propone, debe enmarcarse dentro del “Enfoque de Cambio” propuesto por Educo en su Plan Estratégico 2014-2018, en el cual se aboga por trabajar para el cumplimiento de los compromisos de los Estados y de los Organismos Internacionales y su rendición de cuentas; para reforzar las capacidades en el ejercicio de su responsabilidad a familias, comunidad y sociedad civil; y, para reforzar las capacidades de las niñas y niños para que exijan el cumplimiento de sus derechos.

Componentes básicos de actuación en relación al derecho a la educación

- 1.** Toda intervención educativa es precedida de un análisis situacional de derechos de la niñez⁹³ que permite su diseño y planificación con enfoque de derechos.
 - Este análisis se realiza desde una perspectiva holística de derechos y permite conocer la realidad educativa, analiza la vulneración del derecho a la educación y las capacidades de los distintos titulares.
 - Cuenta con un foco en la población en situación de mayor vulnerabilidad y la planificación posterior es consecuente con ello.
 - Trabajar con grupos en situación de exclusión implica reconocer la heterogeneidad también dentro del grupo e identificar y trabajar desde la diversidad.
- 2. Identificamos los principales condicionantes que limitan el disfrute del derecho a la educación y promovemos los mecanismos para superarlos.**
 - Nos centramos en aquellas limitantes que responden a causas estructurales y ante cuales podemos ofrecer una respuesta sostenible. Esto implica que las intervenciones educativas priorizarán los procesos de instalación de capacidades locales y abandonarán progresivamente aquellas que no contribuyen con el logro de impactos positivos y sostenidos en el tiempo.
- 3. Impulsamos procesos educativos que garanticen la inclusión (y la justicia en el acceso, proceso, participación y resultados e impactos de la educación).**
 - Focalizamos las intervenciones a favor de los colectivos en situación de mayor vulnerabilidad para garantizar la no discriminación.
 - Promovemos la adaptación de los recursos, equipamientos y materiales educativos a la diversidad de las y los aprendientes, como parte del proceso más amplio de

93 En casos específicos podrá contemplarse la realización de diagnósticos de situación para fundamentar la intervención.

* Para ver los objetivos: <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/69/L.85>

fortalecimiento de capacidades que se esté llevando a cabo.

4. Promovemos una educación orientada a la construcción de los aprendizajes fundamentales de todos los aprendientes basada en los 4 pilares de la educación.

- En coherencia con la situación educativa de cada contexto y las diversas prioridades relacionadas, se promoverá que el proceso de aprendizaje abarque varias etapas del ciclo vital: desde la educación inicial y preescolar hasta la finalización de la secundaria de forma que coincida al menos con la edad mínima laboral.
- Se diseñarán intervenciones que promuevan la mejora de etapas o ciclos de aprendizaje completos.
- Los procesos educativos apoyados por Educo contarán como ejes básicos los 4 pilares del aprendizaje sin priorizar exclusivamente una única dimensión de aprendizaje.



OBJETIVO DE DESARROLLO SOSTENIBLE

Esta dimensión contribuye a las siguientes metas establecidas por la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en su objetivo referido a la educación:

Metas 4.1 y 4.2 y en menor medida también las metas 4.3 y 4.4.

También contribuye con claridad con los medios de implementación 4.a y 4.b.

Componentes básicos de actuación en relación a los derechos en la educación

1. Las intervenciones educativas tendrán como componente esencial el fortalecimiento de capacidades de las y los educadores para consolidar procesos educativos que sean promotores de derechos y generadores de bienestar.

- El enfoque de derechos de la niñez se integrará de forma transversal en los procesos formativos.
- Los procesos formativos integrarán un periodo de acompañamiento en el aula para la consolidación de los nuevos aprendizajes aplicados durante la práctica profesional.
- Los procesos formativos impulsarán la práctica profesional reflexiva promoviendo el aprendizaje cooperativo entre educadoras y educadores, anclado en la práctica cotidiana y la realidad de cada espacio educativo.
- La dirección escolar se integrará a los procesos formativos para garantizar su implementación práctica, escalabilidad y sostenibilidad.
- Se fortalecen las capacidades de la administración educativa para garantizar un acompañamiento educativo integral y adecuado.

2. El espacio educativo se constituye en espacio de buen trato, favoreciendo un entorno seguro, estimulante y agradable basado en relaciones de respeto y afecto como motor de aprendizaje.

- El espacio educativo dispone de un plan de convivencia.
- La política de protección abarca el propio espacio educativo y su entorno.

3. El contenido de la educación es pertinente y relevante para las y los aprendientes.

- El plan de estudios combina saberes globales, nacionales y locales fomentando la diversidad y el aprendizaje contextualizado.
- Los materiales pedagógicos utilizados en el espacio educativo son apropiados y están adaptados al contexto y realidad de las y los aprendientes.
- El idioma local es la lengua vehicular del aprendizaje.

4. El proceso educativo es inclusivo y está centrado en las niñas, niños y adolescentes.

- Parte del reconocimiento de la niña y el niño como sujetos, iguales en derechos y dignidad, pero singulares y únicos en capacidades, esquemas emocionales, intereses, motivaciones y potenciales.
- Promueve metodologías activas, participativas y colaborativas que estimulan el aprendizaje dialógico.
- Impulsa la evaluación formativa como parte del proceso de aprendizaje que respeta los ritmos y modos de cada aprendiente.



OBJETIVO DE DESARROLLO SOSTENIBLE

Esta dimensión contribuye con la meta 4.7 establecida por la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en su objetivo referido a la educación.

Componentes básicos de actuación en relación a los derechos a través de la educación

1. Promovemos la instauración de una cultura de Derechos Humanos y Bienestar.

- Los Derechos Humanos y Derechos de la Niñez forman parte del currículo educativo.
- Se visibilizan y analizan las estructuras y relaciones sociales que impiden la realización de derechos tanto dentro del espacio educativo como fuera del mismo.
- La estructura y valores que configuran el espacio educativo parten de una cultura de derechos y las niñas y niños participan en ella.

2. Impulsamos y fortalecemos el funcionamiento democrático de los espacios educativos.

- Impulsamos a través de gobiernos de estudiantes u otras instancias que las y los aprendientes participen de forma sistemática y protagónica en todos los aspectos de la vida del espacio educativo.
- Trabajamos para que la participación de la niñez cumpla los estándares de Educo.
- Fortalecemos las juntas escolares, comités de gestión escolar, etc. para que las familias y otras y otros miembros o colectivos de la comunidad participen junto a las y los educadores en el control y en la gestión de los espacios educativos.
- Involucramos y fortalecemos las capacidades de la administración educativa y otras autoridades competentes en relación a la orientación y seguimiento de la gestión democrática de los espacios educativos.

3. Promovemos la transparencia y la rendición de cuentas de un espacio educativo abierto a la comunidad y a su entorno.

- La rendición de cuentas tiene por objeto compartir con las familias y la comunidad el desarrollo del proceso educativo a nivel global.
- Da voz a las y los miembros de la comunidad para expresar su sentir y opinión sobre el proceso educativo y definir los objetivos del mismo.

4. El proceso educativo influye en la sociedad aportando más justicia y mayor bienestar.

- El proceso educativo impulsa el desarrollo de la capacidad de agencia de las y los aprendientes.
- El espacio educativo está permanentemente conectado con su entorno.



OBJETIVO DE DESARROLLO SOSTENIBLE

Esta dimensión contribuye a las siguientes metas establecidas por la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en su objetivo referido a la educación:

Metas 4.5 y 4.6 y contribuye con el medio de implementación 4.c.

Esquema enfoque Educo



Implementación

Para impulsar y facilitar la implementación de la presente estrategia se describen a continuación los avances globales que Educo deberá promover:

1. Fortalecimiento de las capacidades internas

- Consolidación de un equipo global de educación con un/a referente por país.
- Creación de mecanismos para compartir ideas y experiencias y facilitar el aprendizaje tanto individual como institucional.
- Implantación de mecanismos para el fortalecimiento de las comunicaciones internas entre departamentos, países y regiones.

2. Aprendizaje mutuo y colectivo

- Se favorecerá el trabajo en asociación con otras organizaciones para mejorar el impacto en la implementación y el aprendizaje institucional.
- Impulsar la pertenencia a redes locales, nacionales, regionales e internacionales estratégicas.

3. Evaluación e investigación

- Elaboración de criterios de identificación de buenas prácticas.
- Sistematizar la realización de evaluaciones como mecanismo privilegiado de mejora y aprendizaje dentro de las intervenciones educativas.
- Disponer de un marco de evaluación global.
- Fortalecer nuestra capacidad investigativa a través de redes y socios específicos incluyendo entre ellos al ámbito académico y universitario.
- Impulsar investigaciones aplicadas asociadas a nuestros programas para generar evidencias y aprendizaje y mejorar así el impacto de nuestra actuación. Valorar la pertinencia de impulsar investigaciones regionales en las que se aúnen esfuerzos.
- Fomentar investigaciones que faciliten el diseño e implementación de proyectos y programas innovadores.

4. Incidencia:

- Trabajar en posicionamientos específicos sobre aspectos relevantes para los países y para la estructura global.
- Participar en campañas nacionales y globales.
- Aprovechar los espacios y redes en los que estamos presentes para alzar la voz de la sociedad civil y de la niñez.

Referencias y bibliografía

- Ainscow, M.** (2004). *Salamanca 10 años después: ¿qué impacto ha tenido en el ámbito internacional?* The University of Manchester.
- Bauman, Z.** (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z.** (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Paidós.
- Benson, C.** (2004). *The importance of mother tongue-based schooling for educational quality*. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2005. UNESCO.
- Bolívar, A.** (1996). Cultura escolar y cambio curricular. *Bordón*, 48 (2), 169-177.
- Bolívar, A.** (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1 (1), 9-45.
- Bonal, X. & Verger A.** (2011). *The measure of educational progress: state of the art and new index proposal*. Working Paper for the Division of Planning and Development of Education Systems (UNESCO). University of Amsterdam.
- Boni Aristizábal, A.** (2011). Educación para la ciudadanía global. Significados y espacios para un cosmopolitismo transformados. *Revista Española de Educación Comparada*. 17 (2011), 65-86.
- Bradshaw, J., Hoelscher, P. & Richardson, D.** (2007). An index of child well-being in the European Union. *Social Indicators Research*, 80: 133-177.
- CEDAL** (1996). *Towards A Pedagogy Of Human Rights Education*. Paper presented at the International Consultation on the Pedagogical Foundations of Human Rights Education.
- CEDAW** (2014). Privatisation and its impact on the right to education of women and girls. Half-Day General Discussion on girls'/women's right to education.
- ChildFund Alliance** (2015). *Small voices, big dreams*. ChildFund Alliance.
- Comité de los Derechos del Niño** (2001) Observación General nº 1: Los propósitos de la educación, artículo 29 (1)
- Delanty, G.** (2006). The Cosmopolitan imagination: critical cosmopolitanism and social theory. *The British Journal of Sociology*. 2006 V.57 Issue 1.
- Delors, J. et al.** (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana Ediciones UNESCO.
- Díez Gutiérrez, E.J.** (2012). Educar en y para el decrecimiento. *Cuadernos de pedagogía* nº 421.
- Díez-Palomar, J. y Flecha García, R.** (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.
- Dirzo, R. et al.** (2014). Defaunation in the Anthropocene. *Science*. Vol. 345, Issue 6195, pp. 401-406.
- Educo** (2012, 2013, 2014 y 2015). El Bienestar Infantil en España.

- Educo** (2015). *Análisis Situacional de los Derechos de la Niñez en materia de educación en los municipios de San Pedro Jocopilas, Santo Tomás Chichicastenango, Chiché y Santa Cruz del Quiché, Departamento del Quiché*. Guatemala.
- Educo** (2015). *Analyse Situationnelle des Droits de l'Enfant au Bénin dans les Départements du Littoral, de l'Ouémé et du Borgou*. Bénin.
- Educo** (2015). *Analyse Situationnelle des Droits de l'Enfant au Burkina Faso dans la province du Yatenga*. Burkina Faso.
- Educo** (2015). *Analyse Situationnelle des Droits de l'Enfant dans le Cercle de Ségou-Mali*. Mali.
- Educo** (2015). *Child Rights Situation Analysis (CRSA) in Bangladesh*. Bangladesh.
- Educo** (2015). *Estándares de participación de niñas, niños y adolescentes*.
- Educo** (2015). *Política de Buen Trato*.
- Educo** (2016). *Érase una voz...Lo que opinan niños y niñas sobre la violencia*. Barcelona: Educo
- Elboj Saso, C. y Oliver Pérez, E.** (2003) Las comunidades de aprendizaje: un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.
- Flecha, R.** (Ed) INCLUDED-ED Consortium (2015). *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. London: Springer.
- Flecha, R. y Puigvert, L.** (1998). Aportaciones de Paulo Freire a la educación y las ciencias sociales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.
- Freire, P.** (1975). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P.** (1997). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P.** (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Freire, P.** (2012). *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gerver, R.** (2010). *Crear hoy la escuela de mañana*. SM.
- Global Campaign for Education** (2010) *The quality debate: A thought-provoking essay by Patrick Watkins*. Part 2. GCE.
- Hammarberg, T.** (1997) *La escuela y los derechos del niño*. Conferencia en el Centro Innocenti. UNICEF.
- Henderson, A.T. & Mapp, K. L.** (2002) *A New Wave of Evidence. The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. SEDL
- Hoffmann, A.M., Radja, K. & Bakhshi, P.** (2008) Education and Capabilities. Life skills education as a bridge to human capabilities.
- Jackson, Ph.** (1991). *La vida en las aulas*. Morata. Madrid.
- Lansdown, G.** (2005). *La evolución de las facultades del niño*. Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF.
- Mayall B.** (2002). *Towards a Sociology of Childhood*. Buckingham: Open University Press.

Mehedi, M. (1999). Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas: *El contenido del derecho a la educación*.

Mora, F. (2009). *Cómo funciona el cerebro*. Madrid: Alianza Editorial.

Morin, E. (2003). *La humanidad en la humanidad. La identidad humana*. Buenos Aires: Cátedra.

Muñoz, V. (2009). *El mar entre la niebla. El camino de la educación hacia los derechos humanos*. Campaña Latinoamericana por el derecho a la educación. Luna híbrida.

Naciones Unidas (1999). Consejo Económico y Social. Comisión de Derechos Humanos. Contenido del derecho a la educación. E/CN.4/Sub.2/1999/10.

Naciones Unidas (2014). Asamblea General. Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación Kishore Singh. Periodo de sesiones 69 del 24 de septiembre de 2014. Tema central: La privatización de la educación. A/69/402.

Naciones Unidas (2016). Consejo de Derechos Humanos sobre el derecho a la educación: Resolución A/HRC/32/L.33

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.

OCDE (2015). L'enseignement a' la loupe Intégrer la formation continue au sein des établissements : l'une des clés de la réussite des enseignants.

Oxfam International (2016). *Una economía al servicio del 1%*. 210 informe de Oxfam. Oxford. Reino Unido.

Pereira, G. (2014). Elementos constitutivos de una teoría crítica de la justicia. *Ideas y Valores*. 63 (156), 53-78.

Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. & Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Editorial Octaedro.

Robeyns, I. (2005). The capability approach: A theoretical survey. *Journal of Human Development* 6(1): 93-114.

Robeyns, I. (2006). Three models of education: Rights, capabilities and human capital. *Theory and Research in Education*, v4 n1 p69-84

Romañach, J. & Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. *Foro de Vida Independiente*.

Sánchez Santamaría, J.-Gracia Ballester Vila, M. (2014). Desarrollando el éxito educativo para todos: reflexiones, propuestas y retos conceptuales en torno a la equidad educativa. *REICE*.

Sánchez-Santamaría, J. y Manzanares, A. (2012). La equidad educativa: dilemas, controversias e implicaciones para garantizar el éxito educativo para todos. En A. Manzanares (coord.), *Temas educativos en el punto de mira*. Madrid.

Sarojini Hart, C., Biggeri, M. & Babic, B. (2015). *Agency and Participation in Childhood and Youth. International Applications of the Capability Approach in Schools and Beyond*. Bloomsbury.

Survival International (2007). *Progress can kill*. London: Survival International.

Tikly, L. (2010). Towards a framework for understanding the quality of education. EdQual working paper nº 27.

Toboso Martín, M & Arnau Ripollés, M.S. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, N°20.

Tomaševski, K. (2001) *Human Rights obligations: Making education available, accessible, acceptable and adaptable*. Right to education primers n°3.

Tomaševski, K. (2004). *El asalto a la educación*. Barcelona: Editado por Intermón Oxfam.

UNESCO – Oficina de Santiago (2010). *El impacto de las TIC en educación*. Relatoría de la conferencia internacional de Brasilia, 26 – 29 de abril de 2010.

UNESCO & UNICEF (2008). *Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos*. París: UNESCO.

UNESCO & UNICEF (2015). *Subsanar la promesa incumplida de la Educación para Todos Conclusiones de la Iniciativa Mundial sobre los Niños Sin Escolarizar*. Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO.

UNESCO (2005). Educación para todos. El imperativo de la calidad. Informe de seguimiento de la Educación Para Todos 2005.

UNESCO (2013). *Declaración de Beijing sobre la Creación de Ciudades del Aprendizaje*. Conferencia Internacional sobre Ciudades de Aprendizaje. Beijing, China, 21 al 23 de octubre de 2013.

UNESCO (2014). Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2013/4: Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos. París: UNESCO.

UNESCO (2015). Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. La educación para todos, 2000-2015: Logros y desafíos.

UNESCO (2015). *Replantear la educación. Hacia ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO. París.

Unterhalter, E. (2003). *Education, capabilities and social justice*. Background paper for the EFA Global Monitoring Report 2003/4, París: UNESCO.

Vázquez Recio, R. (2007). Reflexiones sobre el tiempo escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42.

Verhellen, E. (2000). *Children's Rights and Education*. En: Osler, A. (ed.) *Citizenship and Democracy in Schools*. London: Trentham Books Limited.

Verheyde, M. (2006). *Article 28. The right to education*. Lieden: Martinus Nijhoff Publishers.

Vygotsky, L. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

Walker, M. & Unterhalter, E. (editors.) (2007). *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education*. Palgrave. New York.

Walker, M. (2004). Human Capabilities, education and "doing the public good": towards a capability-based theory of social justice in education. Paper presented by Melanie Walker, University of Sheffield, UK, annual conference of the Australian Association for Research in Education 'Doing the Public Good: Positioning Education Research' Melbourne 29 November– 2 December 2004.

White, S. C. (2009). Bringing Wellbeing into Development Practice. *WeD Working Paper* 09/50.



educo@educo.org



[@Educo_ONG](https://twitter.com/Educo_ONG)



www.facebook.com/educoONG



www.educo.org